صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | فبراير ١٩٧٦ | العدد الأول

فى هـذا العـدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها ·

* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم·
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة ·

* الاشتراك السنوى :
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة ·
٨٠ قرشا للصحيفة فقط ·
٦٠ قرشا للطلبة ·
١٠٠ قرش خارج الجمهورية·

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير ـ ابريل ـ يونيو ـ أكتوبر

دار غريب للطبـــاعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ـ القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | فبراير ١٩٧٦ | العدد الأول

فى هـذا العـدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

حـول تقرير وزير التربية والتعليم عن :

نتـائج الامتحـانات العـامة

للأسـتاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحـرير

أصدر وزير التربية والتعليم فى مصر خلال شهر ديسمبر ١٩٧٥ تقريرا عن نتائج الامتحانات العامة للعام الدراسى ٧٤/١٩٧٥ . وهذا التقـرير وان كان دراسة مبدئية قصد بهـا كما يقول التقـرير « سبر غور واقع التعليم من منظور حصـيلته أو ناتجه » ، الا انه فى رأينا يعـد خطوة جـادة نحـو استخدام نتائج الامتحانات فى التعرف على بعض مشكلات التعـليم تمهيدا لتقويم مساره واصلاح عيوبه .

ولقد درجت وزارة التربية والتعليم فى معظم الأحيان على استخدام الامتحانات كوسيلة لمجرد القياس فتكتفى باستخدام نتـائجها للحكم على التلاميذ فى نهاية العـام الدراسى بالانتقـال الى فرقة أعلى أو الحصول على دبلوم مهنى او شهادة دراسة تكفل الانتقـال الى مرحلة تعليمية تالية أو للحكم على البعض بالرسـوب واعادة الدراسـة أو الفصل أحيـانا من المدرسة .

ولطالما ارتفعت الأصـوات منبهة الى ضرورة اسـتخدام الامتحانات والنتائج التى تقيسها كوسيلة للتقويم وليس لمجرد القياس . أى كوسيلة للحكم على مدى ما حققـه التعـليم ومناهجه ووسـائله المختلفـة للأهداف المرسومة له واحداث التغيرات التربوية المطلوبة منه وكذلك للتعرف على بعض مشكلاته ومعوقات تقدمه وتحـديد واقعه حتى يمكن توجيـه جهود القائمين به للسير فى طريق التقدم والاصـلاح المستمرين . فليس يكفى مثلا أن نعـرف من نتائج امتحـان شهادة اتمـام الدراسة الابتدائيـة أن نسـبة النجاح هى ٧٥٪ أو أكثر أو أقل من ذلك وأن عـدد الطلاب الذين سيلتحقون بالصف الأول من المدرسة الاعدادية فى العام الدراسى التالى هـو كذا أو كيت . ولكن مما لا يقل أهمية عن ذلك أن نتعرف على أسباب تخلف ٢٥٪ من التلاميذ الذين تقـدموا لهذا الامتحان وهـل يرجع ذلك الى عيوب فى المنهج أو فى الكتاب المدرسى ؟ أو يرجع الى نقص فى جهود بعض المعلمين أو مستوى اعدادهم أو طريقتهم فى التعليم ؟ أو يرجع الى عوامل اقتصادية

أو اجتماعية أو بيئية ؟ أو الى غير ذلك من العوامل أو ربما الى كل هذه العوامل وغيرها ! ومن هذا التحليل والتقصي يمكن أن تنطلق جهود رجال التعليم المسئولين من معلمين وموجهين ومخططين ومشرفين لوضع الخطط التى يتعاون الجميع على تنفيذها لاصلاح هذه العيوب والتغلب على المشكلات والمعوقات ، وتكون مقارنة نتائج الامتحانات عاما بعد عام مؤشرا لمدى نجاح الخطط والجهود المشار اليها فى تحقيق أهدافها من الاصلاح والتقدم .

لذلك نحن نرحب بهذا التقرير الذى يعد كما جاء فى التقرير محاولة لتحليل نتائج الامتحانات العامة للعام الدراسى ١٩٧٥/٧٤ وما قبله ، باعتبار هذه النتائج مؤشرا — ولو بدرجة ما — لكفاءة التعليم ، ودالة لمدى قدرته على تحقيق أهدافه ، وكذلك من اجل التعرف على معدلات تدفقه فى مختلف المسارات ، والاختناقات والفقد فى مختلف النوعيات والمراحل » . وشتان بين هذه النظرة الى وظيفة الامتحان وبين النظرة الشائعة التى تكاد تقصر وظيفته على أنه مجرد أداة لقياس ما حصله التلاميذ مما جعل البعض يصف الامتحانات بأنها « شر لابد منه » اذ تصبح هذه الامتحانات عملية يهابها التلاميذ وينفر منها المعلمون وتستحوذ على سخط الكثيرين من الآباء . فى حين أن الواجب أن تكون نظرتنا الى الامتحانات على أنها وسيلة لتقويم عمل التلمذ والمعلم ، والادارة التعليمية ، وكذلك تقويم المنهج والكتاب والتخطيط الذى يوضع لاصلاح التعليم الخ .. وهذه النظرة تجعل من الامتحانات « اداة لا غنى عنها فى التعليم » ، يسعى اليها التلاميذ للتعرف على مدى نواحى نموهم أو قصورهم ولجأ اليها المعلمون والمسئولون لتحسين عملهم وتصحيح مسار جهودهم ويتلهف على نتائجها الآباء ليتعاونوا مع السلطات التعليمية فى تربية أبنائهم .

ويشتمل هذا التقرير الذى يقع فى ٣٢ صفحة من القطع الكبير على تحليل نتائج الامتحانات الآتية لسنة ١٩٧٥ :

١ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

٢ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الاعدادية .

٣ — امتحانات دبلوم المدارس الثانوية الفنية .

٤ — امتحان دبلوم دور المعلمين والمعلمات .

٥ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة .

وسوف نحاول فى هذا الحيز الضيق أن نستعرض بعض محتويات التقرير ، على أننا نود فى نفس الوقت أن نلفت نظر الهيئات والأفراد المعنيين بشئون التعليم سواء فى المدارس والادارات التعليمية أو فى مراكز البحوث وكليات التربية الى ضرورة متابعة ما جاء فى هذا التقرير عن

الامتحانات العامة لسنة ١٩٧٥ بل ومتابعة نتائج امتحانات النقل ايضا على مستوى المدرسة والمحافظة والجمهورية والتعرف على مستوى اجابات التلاميذ وما فيها من قصور وتحليل كل هذه النتائج فى ضوء المستهدف من التعليم وذلك كخطوة ضرورية وهامة فى سبيل تطوير التعليم وتحسينه .

والتقرير المشار اليه يركز فى تحليله لنتائج الامتحانات المشار اليها على الناحية الكمية ، فهو يستعرض مثلا اعداد الطلاب المقيدين فى مختلف النوعيات والمراحل التعليمية وكذلك عدد المتقدمين لكل من هذه الامتحانات العامة الخمسة وعدد من حضروا هذا الامتحان وعدد الناجحين ونسبة النجاح . كما يشتمل التقرير على بعض الاحصائيات عن عدد الذكور وعدد الاناث من الطلاب ونسب النجاح لكل فئة وكذلك بعض المقارنات بين نتائج امتحانات سنة ١٩٧٥ وامتحانات الأعوام الثلاثة أو الأربعة السابقة . ويهتم التقرير بصفة خاصة بمقارنة نتائج هذه الامتحانات فى محافظات الجمهورية من حيث نسبة النجاح وكذلك ببيان نسب النجاح فى كل مادة على حدة من مواد الامتحان . وهو بذلك يعطى صورة سريعة وعامة عن تدفق التعليم وحركته فى مختلف المسارات وعن تزايد اعداده وتحسن نسب النجاح بصورة تكاد تكون مطردة عاما بعد عام .

وقد بلغ عدد التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥/٧٤ نحو ٤ر٤ مليون تلميذا وتلميذة وبلغ عددهم فى المرحلة الاعدادية ٢ر١ مليونا وعدد طلاب التعليم الثانوى وما فى مستواه (فنى ومعلمين) ٧١٨٠٠٠ طالبا (سبعمائة وثمانية عشرة الفا) فيكون مجموع اعداد الطلاب فى المدارس فى ذلك العام قد زاد قليلا على ستة ملايين .

ويوضح التقرير أن نسبة النجاح فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية قد ارتفعت تدريجيا وباطراد من ٥٧ ٪ من عدد المتقدمين للامتحان فى عام ١٩٧١ حتى وصلت الى ٧٤ ٪ فى عام ١٩٧٥ وذلك بعد اضافة الناجحين فى امتحان الدور الثانى الذى عقد لأول مرة منذ سنوات عديدة فى عام ١٩٧٥ . ويرى التقرير أن هذا دليل على أن « صورة التعليم الابتدائى تتطور الى ما هو افضل » . غير انه يحسن أن نأخذ هذا الاستنتاج بشىء من التحفظ اذ من الواضح أن نسبة النجاح قد تتثر بعوامل أخرى بجانب ارتفاع مستوى التعليم . فقد يكون لمستوى صعوبة الأسئلة أو مستوى تقادير الدرجات مثلا دخل كبير فى تحديد نسب النجاح لا تكفى للدلالة على تقدم التعليم أو تأخره . وقد يدعونا ذلك الى اجراء بعض البحوث والتجارب التى تستهدف وضع عدد من الاختبارات المقننة لاستخدامها كنماذج تحتذى من حيث المستوى ومن حيث الأسلوب عند وضع أسئلة الامتحانات العامة حتى يمكن اجراء المقارنات بين نتائج السنوات السابقة أو مقارنة نتائج المحافظات مع بعضها فى نفس السنة للتعرف على الجهات التى تحتاج الى زيادة العناية بالخدمات التعليمية .

ونلاحظ هذه اظاهرة نفسها فى نتائج امتحانات شهادة اتمام الدراسة الاعدادية حيث يطرد ارتفاع نسبة النجاح من حوالى ٦١٪ من عدد المتقدمين للامتحان فى سنة ١٩٧٢ الى حوالى ٦٧ ٪ فى سنة ١٩٧٥ ولا شك أن التعليم الاعدادى قريب الصلة جدا بالتعليم الابتدائى ، فكلاهما يمثل نوعا من التعليم العام الذى يهدف الى توفير الثقافة العامة للطلاب من جوانبها المختلفة اجتماعية وقومية ودينية وعلمية الخ ... مع اكتساب المهارات والقيم المرتبطة بثقافة المجتمع وحاجاته . وقد أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى بأن تمد فترة الالزام الى سن ١٥ سنة أى لتشمل ما نسميه حالياً بالمرحلة الاعدادية . ويتطلب تنفيذ هذه التوصية عددا من الاجراءات والاستعدادات من أهمها اعادة النظر فى مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين لاعداد برنامج تعليمى متكامل من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة مع تطوير المناهج بحيث تصبح أكثر ارتباطا بالأهداف التى تتضمنها سياسة مد فترة الالزام وربط التعليم فى هذه الفترة ببيئة المدرسة واحتياجاتها الواقعية وغير ذلك من الاجراءات التى تكفل أن تكون سياسة من الالزام محققة للارتفاع بمستوى التعليم ومستوى المواطن العصرى والا أدت هذهالسياسة الى تصعيد مشكلات التعليم الابتدائى الى التعليم الاعدادى ، فتكون الخسارة فى ناتج التعليم أن حدث ذلك لا سمح الله — أكبر بكثير مما نجنيه من مد فترة الالزام . وواضح كذلك أن معنى اتصال الدراسة الالزامية حتى سن الخامسة عشرة يقتضى العمل على رفع نسبة النجاح فى نهاية الصف السادس الابتدائى عن طريق علاج المعوقات التى تقف فى سبيل تدفق التلاميذ الى الصف الأول الاعدادى الذى سوف يصبح ان شاء الله تعليما الزاميا .

واذا ما وصلنا الى نهاية الصف الثالث الاعدادى بعد أن يصبح تحت مظلة الالزام ، فهل يمكن أن تستمر نسبة النجاح فى الحدود الحالية وهى لا تكاد تصل الى ٧٠ ٪ أم يجب أن نعمل أيضا على الارتفاع بهذه النسبة عن طريق تحسين التعليم وتجويده بحيث تصل الى ما يقرب من ١٠٠ ٪ .. وما دامت مرحلة الدراسة هى مرحلة الزام سواء فى المدرسة الابتدائية حاليا أو فى المدرستين الابتدائية والاعدادية مستقبلا فهل من الجائز أن يكون هناك نجاح ورسوب أم يكون هناك نجاح للجميع ولكن على مستويات متفاوتة كان يكون هناك نجاح على المستوى الأولى ثم المستوى الثانى ثم الثالث وهكذا حتى نصل الى المستوى الخامس أو السادس وهو الذى يشمل حاليا ما نضعهم فى عداد الراسبين . فهذا الذى تعتبر راسبا الم يحقق قدرا من النجاح يعطيه الحق فى أن نضعه فى عداد الناجحين ولكن فى المستوى الذى يستحقه وذلك بدلا من أن نصمه بالفشل التام ؟

معنى هذا الاقتراح أنه يجب عند نهاية فترة الالزام أيا كانت أن نعطى شهادة تخرج لكل طالب تبين مدى ما أصابه من نجاح فى دراسته فاذا أراد أن يلتحق بالمرحلة التالية فى الدراسة فعليه أن يكون مستوفيا لشروط

الالتحاق التى توضع لذلك والا فعليه أن يكتفى بما ناله من دراســـة فيتجه الى المهنة أو الحرفة التى يصلح لها بعد تلقى التدريب الكافى والمناسب .

ونكتفى الآن بهذا القدر ونؤجل تعليقنا على نتائج امتحانات الثــانوية العامة وما فى مستواها من امتحانات الثــانوية الفنية ودبلوم دور المعلمين والمعلمات الى عدد آخر .

هذه أيها القارىء العزيز بعض الخواطر التى عنت لنا ونحن نطلع على تقرير السيد وزير التربية والتعليم عن نتائج الامتحانات العامة أردنا أن نلفت بها النظر الى هذا التقرير الذى يجب أن يكون بداية للعــديد من البحوث والدراسات التى تستهدف تحسين واقع التعليم فى جميع جــوانبه وجميع مستوياته ونوعياته .

***

حـركة المعلمين ...
ومشكلاتهم النقابية

للاستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

ساحة المعلمين فى مجتمعنا تتفجر فيها منذ مدة طويلة صور متعددة من المشكلات الحادة التى تؤثر تاثيرا بالغا فى تطـور التعليم فى بلادنا ، وتتحدى هذه المشكلات العائد المطلوب والضرورى من قضية التعليم ، وتهزم كثيرا من أهداف هذه القضية .. وبذلك يضـيع من المجتمع كثير من ادخاراته لاستثمارات التعليم .

ومن أهم هذه المشكلات التى يعانى منها مجتمع المعلمين مشـكلة « نقابة المهن التعليمية » ومحنتها فى مبنى الجزيرة ..

الظواهر النقابية الجديدة

ولقد برزت فى ساحة المعلمين هـذه الايام ظـاهرتان واضحتان تدعوان بالحاح الى التأمل والتحليل والعمل ، وان كانت كل ظاهرة منهما تتعارض مع الاخرى فى أهدافها خيرا وشرا ، وايجابا وسلبا .

الظاهرة الاولى التى تحفز المعلمين للتقـدم تظهر فى تكوين الاتحاد العام لهيئات المعلمين معبرا بروح جماعية تتمثل فى الروابط والهيئـات والجمعيات التى ينتظم فيها المعلمون عن امالهم الطموحة فى تنظيم نقابى افضل يحقق لهم أهداف المسيرة الصاعدة التى يتمنـاها كل مواطن حر يحب مجتمعه ووطنه ..

ومن الأهداف الأساسية لهذا الاتحاد بعث الحياة الحرة النقية فى تنظيمات نقابة المهن التعليمية واتاحة الفرصة للقيادات الشابة القادرة على العمل الشامخ من اجل المعلمين ، وتمكين المناضلين الابرار من فرص العمل النقابى بشجاعة وكفاءة تحقق العائد المفيد من الحركة التعليمية بما يوفر لمصر فرصة التعليم العصرى .

الظاهرة الثانية والمضادة هى قيام السيد نقيب المعـلمين وبعض السادة اعضاء مجلس النقابة بزيارة عواصـم الاقاليم ودفـع أعداد من

من المنتفعين لحضور مؤتمرات يتحدثون فيهـــا عن المحاولة التى يقومون بها لاستمرار الوضع النقابى الحالى الفاتر الخامل منذ وقت طويل ..

وقد صاحب هذه اللقاءات عدة ملاحظات :

١ ـــ كان اللقاء الاول فى مدينة طنطـــا وهى بلـــد وموطن واقامة السيد أمين صندوق النقابة واللقاء الثانى فى مدينة بنى سويف وهى بلد وموطن كل من السيد نقيب المعلمين والسيد وكيل النقابة ، والسيد مدير حسابات النقابة .

٢ ـــ السيد نقيب المعلمين باعتبـــاره وكيلا أول لوزارة التربيـــة والتعليم للتعليم الابتدائى ودور المعلمين استغل هذه الوظيفة وأصـــدر توجيهاته لجميع الموجهين العامين بالوزارة للتعليم الابتـــدائى وفى دور المعلمين وبالنسبة لكل المواد بضرورة أن تكون خطتهم فى طنطا وفى بنى سويف اثناء انعقاد هذه المؤتمرات حتى يظهر عدد الحاضرين .

وبذلك يكون السيد نقيب المعلمين قد استغل أموال النقابة واستباح المال العام للدولة فى سبيل أغراضه الشخصية .

٣ ـــ فى المدة التى تخللتها هذه المؤتمرات صـــدر القـــرار الخاص بترقية السيد نقيب المعلمين الى وكيل أول للوزارة ، واستغلت الجماعات المساندة لاستمرار الجمود النقابى صدور هذا القرار وأخذت تعلن هذا القرار فى الصحف لتوهم الناس بان نقيب المعلمين أصبح رجلا له خطره فى الوزارة وانه سيضرب بقوة وظيفته على من يحاول المساس بالوضع النقابى الجامد المتجمد .

* * *

وهذه الظواهر الجديدة فى حركات المعـــلمين تعلـــن عن استعداد وتاهب لمواجهة الصراع المقبل والضرورى عندما تبدأ معارك الانتخـــابات الجديدة لتصحيح مسار الحركة النقابية فى نقابة المهن التعليمية فى شهر ابريل المقبل بعد المعـــاناة الطويلة التى أرهقت جمـــاهير المعـــلمين من مشكلاتهم النقابية .

فمنذ تاريخ طويل ، وعبر حـــوالى ربع قرن من الزمان تصـــدى للمعلمين ـــ فى محاولة لقيادتهم تنظيم نقابى لم يستطع ان يقنع المعلمين به لاتجاهاته الذاتية ، وتباعده عن طموح المعـــلمين ، وعجـــزه عن أن ياخذهم فى مسيرة قادرة لتحقيق أهدافهم ، وتاكيد آمال المجتمع فيهم ، وعدم وعيه بمسئولية التنظيم النقابى فى وضع صياغة صالحة لقضـــية التعليم ، ثم ممارسة هذا التنظيم لاســـلوبه النقـــابى دون حفاظ على أموال المعلمين ، ودون تحقيق عائد لهم وفق الصور الطبيعية لاستثمارات العمل النقابى الخلاق .

خلفيات التنظيم النقابى وجموده

ومن خلال هذا الاداء السلبى لنقابة المهن التعليمية وفق هيكلها التنظيمى بادر المعلمون فى محاولات كثيرة سابقة لتصحيح مسارهم النقابى ووضعه فى تاريخه الثورى الأصيل لخدمة المجتمع ، ولكن هذه المحاولات كانت تضرب من مراكز قوى متعددة كان يهمها أن يكبت المعلمون وان تنطفىء مشاعلهم .

وكانت هناك أسباب كثيرة لبقاء هذه الصورة النقابية فى مجتمع المعلمين .. ولكن أهم ما أبقى هذه الصورة أمور واضحة :

الأمر الأول : قبل ثورة التصحيح فى ١٥ مايو ١٩٧١ كان يفرض من مواقع السلطة ومن مراكز القوى على المعلمين نقيب معين يمثل ارادة السلطة فى أن يخمد صوت المعلمين ، ولم يكن الأرهاب فى هذه الفترة يعطى الشجاعة لأحد من المسئولين فى الوزارة من قادة المنظمات التعليمية لكى يتقدم للترشيح فى منصب النقيب ، ولم يجرؤ أحد حتى النقيب الحالى أن يرشح نفسه .

وعندما كسرت هذا الحاجز الأرهابى عام ١٩٧٠ ورشحت نفسى نقيبا للمعلمين أمام الاستاذ السيد يوسف ـ أطال الله حياته ـ تصدت جميع الأجهزة الشعبية بقياداتها والأجهزة التنفيذية بمستوياتها المختلفة بقيادة اعلى مراكز القوى لمحاربة هذا الاتجاه ، وتحدى ارادة المعلمين ، والاصرار على أن ينجح مرشح السلطة ، وضرب الفكر الثورى بين جماهير المعلمين .

وكان الأصرار من جانبنا ، وكانت الثقة من جماهير الاحرار ، وكانت فرصة رائعة لحركة المعلمين وارادتهم ، وكانت الرؤس التى لازالت قابعة بالنقابة فى مبنى الجزيرة تقف فى وجه هذا التيار الجاد وتناصر الاتجاه الرجعى ، وتتشيع للقوى المضادة للمعلمين ، ورغم التدليس الذى نتحدى أن يظهروا الحقيقة فيه لتم لنا الفوز على مرشح الفكر الرجعى . ومع ذلك فقد كانت النتيجة الظاهرة ٤١١ صوتا ضد ٣١٩ صوتا .

وفى يونيو ١٩٧١ نتيجة لثورة التصحيح اجريت انتخابات جديدة فى نقابة المهن التعليمية وهبطت الشجاعة على لخمسة عشر من المعلمين ليرشحوا انفسهم لمنصب النقيب ومنهم السيد النقيب الحالى .. وكانت النتيجة ان فاز السيد النقيب الحالى بالمركز الأول لمناصرة القوى الحاكمة فى النقابة له ، وفزت انا بالمركز الثانى لتشتت الأصوات على الاربعة عشر مرشحا وبهذا قتلوا فرصة المعلمين الاحرار .

الأمر الثانى : وجود بعض الناس فى مجتمع المعلمين ومن خارج هذا المجتمع فى صالحها بقاء هذه الصورة الهزيلة على قمة أكثر من مائتى الف معلم لتكبت فى دمائهم كل الطاقات الثورية التى تفيض بالحب والتفانى والولاء للمجتمع المصرى العظيم ، وبالعمل بايمان وحماس لخدمة المجتمع العربى كله .

الأمر الثالث : قيام الهيكل التنظيمى لنقابة المهن التعليمية على قوانين ولوائح تفرق كلمة المعلمين ، وتفتت وحدتهم ، وتستعدى بعض طوائفهم على غيرهم ، وتفرض بعض الافراد على التنظيم النقابى ، لدرجة أن بعض الذين فى قمة التنظيم النقابى لنقابة المهن التعليمية لايزالون بها منذ انشائها الى الآن ، بحكم تغيير القوانين واللوائح لصالحهم .

الأمر الرابع : تفرق هيئات وروابط وجمعيات المعلمين التى تعمل لخدمة النوعيات التى تنتمى اليها ، وعدم مواجهتها بيد واحدة لهذا الخلل المزمن فى التنظيم النقابى للمعلمين .

الأمر الخامس : أن الذين يقبضون بناصية نقابة المهن التعليمية ، وتسلطون فى قيادتها ، ويحكمون ويتحكمون فيها هم بعض من المعلمين جاوزوا سن الستين وتركوا العمل فى مواقع التعليم لبلوغهم السن القانونية لترك الخدمة ، وكل اهتماماتهم التشبث بمواقعهم للتنعم بمظاهر الأبهة فى السلطة ، والتسلط على مقدرات المعلمين ، والتصرف فى أموال النقابة ببذخ على رحلاتهم الخارجية التى بلغت عشرات الآلاف من الجنيهات هذا العام فى الوقت الذى حرم فيه المعلمون من معاش نقابى بعد انتهاء الخدمة فى ظل التنظيم النقابى القائم الآن .

والصورة الواضحة لهذا الأمر أن السيد نقيب المعلمين قد جاوز الستين ولكنه يعمل الى سن الخامسة والستين ، والسيدة وكيلة النقابة جاوزت الستين وتركت العمل وكذلك السيد وكيل النقابة والسيد الأمين العام والسيد أمين الصندوق .. وهؤلاء هم قمة السلطة فى نقابة المهن التعليمية .

وحتى عندما أرادوا أختيار من يرشحونه امينا عاما لاتحاد المعلمين العرب اختاروه من الذين انتهت مدة خدمتهم القانونية .. فهل يمكن أن تفى قدرات هؤلاء الناس باحتياجات المعلمين الملحة والطموحة فى مجتمع ينادى فيه كل مخلص بالقيادات الشابة ؟ !

المعاناة تنادى بفجر جديد

ومن هنا فقد قاسى المعلمون طويلا من جمود تنظيمهم النقابى ..

وبعد هذه المعاناة الشاقة التى تحملوها طوال السنين السابقة ، وفى هذا المناخ الديمقراطى الحر الذى يستظل به الآن مجتمعنـــا المصرى اصبح من مسئولية المعلمين أن يأخذوا عهدهم وميثاقهم بان يكونوا فكرا متحدا .. وارادة قوية .. ومسيرة واحدة صامدة لتصحيح الخلل النقابى فى نقـــابة المهن التعليمية ، حتى تكون للمعلمين صـــورتهم المشرقة التى يراهم المجتمع فيها معبرة عن طبيعتهم وقدراتهم وجهدهم وتاثيرهم العميق فى رقى مجتمعنا وحضارته .

ومن هذا المنطق ، ومن أجل هذا الهدف تتحرك صـــفوف المعلمين الثوار الاحرار ..قلبا واحدا ، وفكرا رائدا ، وبايمان عميق ، وبثقـــة كاملة ، وبجهد متآزر لتعويض المعلمين عما فاتهم من عائد نقابى .

ونحن من خلال هذا المسار الجديد نريد تنظيما نقابيا يزرع الأمل فى نفوس المعلمين ، ويعبىء طاقاتهم القادرة لتنمية المجتمع بكل منـــاهج التعليم العصرى ، ويحشد هذه الخبرات البناءة لتصنع الخير كلـــه على ارض مصر بالعلم والنور والمعرفة ، ويرى الناس هـــذه الحشـــود وهى تحرك عقول ومفاهيم هذا الجيل الجديد بالقيم والمعايير والمبادىء الشامخة الخلاقة ..

نريد من خلال هذا التطوير النقابى ان يكون للمعلمين حقهم الطبيعى فى الحياة الكريمة ماديا وادبيا بين طلائع هذا المجتمع ، وأن يكـــون لهم الأمان والتامين فى معاش نقابى كريم بعد أن تنتهى مدة عملهم الشـــاق طوال حياة عمل طويلة ... نريد من خلال هذا التطوير أن يكن للمعلمين صوتهم القوى الذى يقنع المجتمع بأن التعليم هو اســـاس حركة المجتمع نحو التقدم الحضارى .

الحلول الضرورية للتطوير

ومن هنا فان تحقيق هذه الأهداف ينبغى أن يتم باجراءات مخلصة أمينة تتخذها السلطة التشريعية بالمشـــاركة مع السيد الدكتـــور وزير التربية والتعليم .. الى جانب قيام المعلمين بمسئولياتهم التنظيمية بالجهد الذى يساند حركة التطوير .

ويتم ذلك بالصورة التالية :

اولا : خطة اجراءات عاجلة :

قام مجلس نقابة المهن التعليمية فى شهر أبريل ١٩٧٥ بعرض مشروع على الجمعية العمومية يهدف الى تعديل المادة ٤٩ من قانون النقابة بحيث تكون « مدة عضوية مجلس الادارة للجان النقابية والنقابات الفرعية أربع سنوات » بدلا من سنتين كما نص القانون ، وان تكون مدة رئيس اللجنة النقابية أو النقابة الفرعية أربع سنوات بدلا من سنتين .

وتبرير مجلس النقابة لهذا التعديل أن ذلك يتمشى مع مدة مجلس ونقيب النقابة العامة .. ولكن الغرض الحقيقى الذى يريده مجلس النقابة هو الابقاء على ركائزهم ومعاونيهم فى تشكيلات اللجان النقابية والنقابات الفرعية ليضمنوا بذلك استمرار هذه العناصر لبقاء الوضع النقابى لصالحهم وصالح المنتفعين معهم .

والمطلوب الآن من الجهات المختصة — وبالاخص من السيد الدكتور وزير التربية والتعليم — أن توقف اجراءات التعديل المقترح حتى يتم تعديل القانون بما يتفق مع صالح جماهير المعلمين .

ثانيا : اجراءات تعديل القانون :

منذ تكوين نقابة المهن التعليمية فى مارس ١٩٥٥ يحرص المسئولون عن هذا التنظيم النقابى أن تكون القوانين الخاصة بالنقابة تخدم مصالحهم الذاتية ، وعندما يتجهون الى تعديلات مقترحة فى هذه اللوائح فانهم يحققون بذلك مزيدا من النفع الذاتى لحمايةاستمرارهم فى مواقعهم. وبذلك اصبحوا تحت حماية هذه القوانين يحكمون ويتحكمون وادى ذلك مباشرة الى الوضع الحالى الذى أبعد جماهير المعلمين عن التفاعل مع التشكيل النقابى لأن جهودهم لن تصل بهم الى ما يريدون من تقدم للمعلمين مادام هذا التشكيل يعيش مع حماية القانون الذى يستفيدون منه .

ولذلك فقد أصبح من الضرورى — وبكل أساليب العمل الثورى — أن يتم تعديل قانون نقابة المهن التعليمية رقم ٧٩ فى سنة ١٩٦٩ للأسباب التالية :

١ — أن هذا القانون اعده وسانده مراكز القوى التى اطاحت بها ثورة التصحيح فى مايو ١٩٧١ وذلك لصالح المتسلطين فى نقابة المهن التعليمية ، ولا يزالون يتحكمون فى مجلس النقابة .

٢ — أن هذا القانون يعطى الفرصة لبعض نوعيات المعلمين التسلط والتحكم فى نتائج الانتخابات ، وتبعد عن النشاط العام جميع القوى التقدمية التى تسهم فى رفع مستوى العمل النقابى بالفهم والوعى والخبرة والثقافة العلمية والمهنية .

٣ — أن القانون الحالى صرف المعلمين فى القواعد الشعبية عن الحماس النقابى وخلق فى نفوسهم اليأس من تقدم حركتهم النقابية ، بل زادهم سلبية وعدم مبالاة بما يجرى فى نقابتهم ، وبالتالى فلم يعد لهذه القواعد المؤثرة أى دور فى هذا المجال يمكن أن يخدم التقدم المهنى للمعلمين .

ثالثا : التعديلات المقترحة لتعديل قانون النقابة :

وبالنظر الى نقابة المهن التعليمية على أنها نقابة مهنية المفروض أن تعمل على رفع مستوى مهنة التعليم واعداد المعلم الذى يؤدى رسالته ويأخذ حقه وباعتبار أن المسئولية فى هذا المجال تقع على جميع نوعيات المعلمين المنتظمة فى النقابة ، والتى تعمل فعلا فى ميدان التعليم فان المقترحات التالية تضمن زوال الصراع ، وتحقيق تكافؤ الفرص بين رجال التعليم ، والقدرة على فرز القيادات الصالحة من خلال النوعية نفسها .

ويتم ذلك بالتعديل الآتى :

المادة ٤٨ من قانون النقابة تنص على ما يأتى :

ويراعى فى انتخاب هذه المجالس أن تمثل فيها النوعيات الآتية :

(ا) التعليم الابتدائى .
(ب) التعليم الاعدادى والثانوى .
(جـ) التعليم الفنى .
(د) دور المعلمين والمعلمات والتعليم العالى والجامعى .
(هـ) الادارة التعليمية والاشراف الفنى .

« على أن يكون للمحالين على المعاش الحق فى التمثيل وفقا للنوعية التى خرجوا منها . ويشترط الا يقل تمثيل احداها فى كل مجلس ادارة عن ١٠٪ ولا يزيد عن ٥٠٪ الا اذا كانت دائرة المجلس خالية منها » .

والعبارة الأخيرة - بين الأقواس - هى السبب فى محنة نقابة المهن التعليمية .. وضياع عائدها على التعليم ، واتاحة الفرصة لتسلط عناصر معينة على مقدرات المعلمين ، لأنه لا مجال ولا قدرة لمن تركوا الخدمة أن يكون لهم امكانيات واهتمامات العمل النقابى ..
ولأن اتاحة الفرصة لوصول نوعية ما الى ٥٠٪ من مجالس التشكيل النقابى عن طريق الكثرة العددية أو الحركة الانتخابية يحرم التنظيم النقابى من وجود الكفاءات فى داخل التنظيم ولأن هذا الأسلوب أيضا جعل الاختيار من النوعيات الأخرى عشوائيا لأنه لا يمكن معرفة قيادات النوعيات المختلفة على اتساع خريطة توزيع المعلمين وكثافتهم .

ومن هنا فان التعديل يكون كما يأتى :

« وأن تكون العضوية فى هذه التشكيلات من أعضاء النقابة العاملين فى قطاعات الدولة وأن يكون نصيب كل نوعية فى كل مجلس ادارة ٢٠٪ من الاعضاء ، وأن تختار كل نوعية ممثليها فى مختلف المجالس .

وفى حالة تعديل القانون يمكن أن يتم التعديل المقترح فى المادة ٤٩ الذى سبقت الاشارة اليه .

وبذلك يصبح لنا نقابة رائدة ومن خلال هذا القانون يصنع الخير لكل المعلمين ولصالح هذا المجتمع العظيم .

والله ولى التوفيق .

***

محنة التعبير النقابى

حوار مع السيد رئيس تحرير « مجلة الرائد » نقيب المعلمين

السيد الأستاذ رئيس تحرير مجلة الرائد :

تحية طيبة ، وبعد :

فان الكلام المنشور فى صحيفة الرائد بالصفحة الثانية من غلاف عدد ديسمبر ١٩٧٥ قد كتب بغير لغة المعلمين المميزة بالأدب الراقى وكان الأجدر بمجلة المعلمين الا تصل الى هذا الاسفاف اللهم الا اذا كان هذا الاسفاف يعبر عن خلق وطبيعة الذى سجله على نفسه ولنفسه .

ومن هنا — وباعتبارنا من أصحاب مجلة الرائد — فانه من الضرورى أن نرد عليك فيما كتب بالاتى :

أولا : يجب أن تعرف أن مجلة الرائد هى ملك للمعلمين ومن أموالهم ومن دمائهم التى تستنزفونها لصالحكم الشخصى .. ومن الجرم المالى والخلقى أن تستغلوها فى سباب المعلمين ، وهذا يدل على عدم فهمكم للسلوك النقابى ..

ثانيا : مطلع الكلام المكتوب يقول :

عجبى لأولئك المتسلقين على الأكتاف ..

أين كانوا ؟ ولماذا يخرجون من جحورهم ؟ أبسبب أن موعد الانتخابات قريب ؟ ...

وهذا الكلام طبعا موجه الى السادة رؤساء هيئات وروابط وجمعيات المعلمين الذين توحدت كلمتهم من أجل صالح المعلمين .. فهل هؤلاء القادة المناضلون تاريخا وحاضرا وقبل أن تظهر أنت على السطح يعتبرون متسلقين ؟

وهل هؤلاء القادة المناضلون رؤساء الهيئات الذين يستندون الى قواعدهم الشعبية — نتيجة لنضالهم الطويل — وتنتظمهم هيئات وروابط المعلمين يعتبرون خرجوا من جحورهم ؟

وهل هذه الهيئات التى تتحرك بآمال المعلمين وتشرق بنضالهم تعتبر جحورا ؟

يا سبحان الله ...

واين انت من هؤلاء ؟

هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد ومن وضعوك فى مقعد نقيب المعلمين هم : محمد كامل النحاس رئيس جمعية المعلمين اقدم هيئة مارست النضال من أجل المعلمين . وقد كان وكيلا للوزارة قبل ان تفد انت الى وزارة التربية والتعليم لتسطو على وظيفة مدير تفتيش اللغة العربية عن طريق قريبك وابن بلدك بنى سويف عندما كان وكيلا للوزارة .

وجميع المعلمين يعرفون محمد ابراهيم جبر رئيس جماعة دار العلوم الذى تزعم رجال التعليم وقاتل من أجلهم وفصل من عمله فداء للمعلمين عندما كنت تعمل أنت مدرسا بالمرحلة الاولى ، ولم يكن احد يعرفك أنت حتى بعد اكثر من ثلاثين عاما من نضاله وتضحياته ..

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد نصر عبد الغفور رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى فى مجلس الشعب والذى تبنى استصدار القانون ٨٣ الذى كان مدخلا للاصلاح الوظيفى للمعلمين .

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد الدكتور عبد الوهاب الخلفاوى احد الرواد الاوائل الذين عاشوا سنين طويلة يحاربون من اجل المعلمين ويرفعون صوتهم فى أرجاء مصر ، وأحد المؤسسين لنقابة المهن التعليمية التى وصلت الى مقعد فيها بعد أن بعث نفسك لمن وضعوك فى هذا المقعد .

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد محمد ابو الفتوح عزتلو رئيس اتحاد خريجى الأزهر وقد اشترك فى مجلس نقابة المهن التعليمية منذ تاسيسها وقبل أنتدخلها عن طريق من قادوك الىموقعك..

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد محمود عبد العزيز يوسف رئيس رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، وأنت تعرفه جيدا ويعرفه جميع المعلمين اكثر منك ، والتاريخ يؤكد انك لم تستطع أن تقفه موقفه عندما رشح نفسه نقيبا للمعلمين عام ١٩٧٠ فى ظل الطغيان ومراكز القوى وأمام من كان اقوى وأقدر منك وانتصر عليه فعلا لولا تزييف المسئولين ومن بقى معك من منتفعى النقابة ..

لا شك انك تعرف ذلك ، وتعرف ايضا انه عندما رشح نفسه للمرة الثانية عام ١٩٧١ وتشجعت انت هذه المرة ورشحت نفسك وانحزت ضد

المعلمين الى جانب محترف التزييف النقابي كان هو صاحب المركز الثاني بين خمسة عشر مرشحا ..

ومن هؤلاء الرواد الاستاذة نعمت فهمى رئيسة رابطة المعاهد العليا للتربية الرياضية والدكتور حسين فوزى النجار رئيس الرابطة اساتذة المواد الاجتماعية والاستاذ محمد أحمد جـاد ورئيس جمعيـة معلمى المدارس الفنية والصناعية والاستاذ محمد حسن ظاظا رئيس الجمعية الفلسـفية والاستاذ محمود فهمى رئيس رابطـة خريجى دور ومعـاهد التربيـة الرياضية والاسـتاذ فاروق الميهى رئيس رابطـة خريجى وخـريجات الدراسات التكميلية ..

فهل هؤلاء الرواد المناضـلون يعتبرون متسـلقين على الاكتـاف وخرجوا من جحورهم ؟؟ يا سيادة رئيس التحرير المثقف المهذب ؟؟

ثالثا : تقول الكلمات السوقية المنشورة فى الرائد

« ماذا يريدون ؟

أيريدون أن يمزقوا وحدة المعلمين ؟

ولعلك تفهم أن هؤلاء هم المعلمون بجماهيرهم وهئيـاتهم وروابطهم وتجمعاتهم ...

فمن بقى بعد ذلك من المعلمين ؟ حتى تقول : اننـا نريد ان نمزق وحدة المعلمين ..

وانت ومن يشايعك هم الذين يحاولون أن يمزقوا وحـدة المعلمين ولكن هيهـات .. فالمعلمون تيقظـوا وهم يتمسـكون ويحافظون على وحدتهم ..

رابعا : وتقول كلمات الاسفاف :

« أيريدون أن يتسلقوا على الأكتاف ليجنوا ثمار ما بذلنا من جهد وعرق ودموع .. »

ونحن نتحداك ، ونتحدى مجلس نقابتك ان كان لكم اى جهـد فى تصحيح أوضاع المعلمين ..

فنحن الذين تهمنا بهذا كله بالنسبة لجميع المعلمين بنوعياتهم المختلفة وبالأخص رجال التعليم الابتدائى الأبرار .

منا الذين كافحوا وشردوا وفصلوا من اجل المعلمين فى الاربعينات. ومنا الذين قادوا المعلمين ــ والنقابة قائمة ــ عام١٩٦٤ وحققوا للمعلمين

الكثير من الترقيات التى لم يشهدوا لها مثيلا من قبل ولا من بعد ، وفصلنا من وظائفنا من خلال هذا الكفاح فى الوقت الذى كانت النقابة تاخذ منا موقف البوليس السرى بالنسبة لمراكز القوى ومواقع السلطة .. وكان فصلنا بقرارات جمهورية يا سيادة رئيس التحرير المبجل .

ومنا الذين رفعوا صوت المعلمين فى الصيف الماضى والعام الذى قبله وهم الذين قابلوا السيد الدكتور رئيس الوزراء السابق والسيد المهندس رئيس مجلس الشعب والسيد رئيس الوزراء الحالى ، وعرضوا مع السيد الدكتور وزير التربية والتعليم عليهم مطالب المعلمين واستصدروا بجهودهم وجهد الدكتور مصطفى كمال حلمى قانون الاصلاح الوظيفى ..

منا كل هذا ، ونحن رواده ، ونحن أهله ، ونحن حماته ، أما أنت ومن معك فيغفر الله لكم هذا الضلال .

خامسا : اننا كتبنا لكم هذا الرد لينشر فى العدد القادم من الرائد ، وفى نفس المكان الذى نشرتم فيه ظلمكم للحق ، حتى يعرف المعلمون ما تفعلون فى مواقعكم زورا وبهتانا .. ونحن نحتفظ لأنفسنا بهذا الحق ، وسنأخذ حقنا منكم بكل السبل المشروعة .

والله ولى التوفيق .

رؤساء هيئات المعلمين

محمد كامل النحاس
رئيس جمعية المعلمين

محمد ابراهيم جبر
رئيس جماعة دار العلوم

محمد أبو الفتوح عزتلو
رئيس اتحاد خريجى الازهر

محمود فهمى محمد
رئيس رابطة دور
ومعاهد التربية الرياضية

د. محمد عبد الوهاب الخلفاوى
رئيس رابطة الجامعيين

نعمت فهمى
رئيسة رابطة خريجى
المعاهد العليا للتربية الرياضية

نصر عبد الغفور
رئيس رابطة معاهد
المعلمين الابتدائية

محمد حسن ظاظا
رئيس رابطة أساتذة
المواد الفلسفية

محمود أحمد جادو
رئيس جمعية خريجى
المدارس الصناعية

البرنس فاروق الميهى
رئيس رابطة خريجى
وخريجات الدراسات التكميلية

محمود عبد العزيز يوسف
رئيس رابطة خريجى
معاهد وكليات التربية

الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية
لطلبة كليات التربية الحاصلين على مكافآت التفوق العلمى في الثانوية العامة

دراســـة ميدانيـــة

للدكتور مصطفى عبد الرحمن درويش
كلية التربية ـــ جامعة أسيوط

تمهيـــد :

ان تقديم الحوافز المادية لمعلمى المستقبل كان ولا زال أحد المعالم الرئيسية لسياسة أعداد المعلم . وهذا اجراء قديم ـــ قدم معاهد اعداد المعلم في مصر ـــ كانت السلطات التعليمية تلجأ اليه كلما اقتضت حاجات البلاد التعليمية مزيدا من المعلمين ، وكلما عانت معـــاهد أعداد المعلم نقصا فى أعداد المتقدمين اليها . وتاريخ اعداد المعـــلم فى مصر حافـــل بشواهد عديدة على هذا الاجراء ، نشير هنا الى بعضها على ســـبيل المثال لا على سبيل الحصر . ففى دار العلوم ، التى بدأت الدراســـة بها عام ١٨٧٢ ، خصص للطلبة الملتحقين بها « مرتب شهرى يستعينون به على الكسوة وغيرها من النفقات ورتب لهم طعام فى النهار للغداء ..»(١) كما نصت لائحة مدرسة المعلمين المركزية(٢) Ecole Normale Centrale التى أنشئت عام ١٨٨٠ ، على الاقامة المجانية بالداخلية للطلاب الفقراء ، بالاضافة الى المكافآت الشهرية وتقديم الأدوات والكتب المدرسية . وفى مقابل ذلك كان على كل طالب أن يوقع تعهـــدا بالتـــدريس فى مدارس الحكومة لفترة تساوى ضعف المدة التى يقضيها بالمدرسة .

وحتى عندما شرعت سلطات الاحتلال البريطانى فى الغاء مجانية التعليم فانها أبقت عليها بمعاهد اعداد المعلم . غير أن هذه المجانيـــة

---

(١) على مبارك ، الخطط التوفيقية ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٣٠٥ هـ ، ج ٩ ، ص ٥١ .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى مصر ، القاهرة ، مطبعة النصر ، ملحقات ج ٣ ، ص ٣٠٤ ـــ ٣٠٥ .

تأرجحت بين الابقاء والالغاء طبقا للعرض والطلب على المعلمين . ويذكر دنلوب(٣) D. Dunlop أن نظارة المعارف اضطرت الى أغلاق مدرسة المعلمين التوفيقية فى عام ١٩٠٤ لأن طالبا واحدا فقط تقدم للالتحاق بها . ولاجتذاب طلاب المدارس الثانوية الى هذه المدرسة اقترح دنلوب على النظارة أن تمنح مجانية التعليم الثانوى لبعض الطلاب بشرط أن يتعهدوا بالالتحاق بمدرسة المعلمين والاشتغال بالتدريس بعد تخرجهم منها . وقد طبق هذا النظام ابتداء من عام ١٩٠٧ ، واستفادة منه مايقرب من ٢٠٪ من الطلاب الذين التحقوا بالمدارس الثانوية فى ذلك الوقت .

كما أن النقص فى معلمى الرياضيات والعلوم فى بداية الأربعينات جعل وزارة المعارف تعلن عن مكافآت مالية لبعض حملة الشهادة الثانوية (شعبة الرياضيات) الذين يلتحقون بكلية العلوم ثم معهد التربية بعد حصولهم على البكالوريوس بشرط أن يختاروا دراسة الرياضيات البحتة والتطبيقية والطبيعية . كما اشترط فيمن يمنح هذه المكافأة الحصول على ٦٥٪ على الأقل من مجموع الدرجات فى امتحان الشهادة الثانوية .

وبعد ضم كليات التربية الى الجامعات من ناحية ، ونتيجة للضغوط التى تواجهها امكانيات التعليم العالى من ناحية أخرى ، لم تعد هذه الكليات تعانى نقصا فى أعداد المتقدمين للالتحاق بها . وبالرغم من ذلك ظلت كلية التربية تعانى من نقص فى أعداد المقبولين من أصحاب المجاميع العالية فى الثانوية العامة . ولاجتذاب هؤلاء الى كليات التربية ، وبالتالى الى مهنة التدريس ؛ اتخذ المجلس الأعلى للجامعات عدة قرارات أولها فى ١٥ نوفمبر ١٩٧١ وينص على صرف مكافأة قدرها ٤٠ جنيها سنويا للطلبة الحاصلين على ٧٠٪ فأكثر فى الثانوية العامة الذين يلتحقون بكليات التربية . وعاد المجلس فى ٢٦ ديسمبر ١٩٧٣ فرفع قيمة هذه المكافأة الى ٨٠ جنيها . هذا بالاضافة الى مكافأة أخرى قيمتها ٨٤ جنيها تمنح للطلبة الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر للملتحقين بالكليات الجامعية ، ومن بينها كليات التربية ، طبقا للمادة ٣٢٨ من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات رقم ٨٤ لسنة ١٩٥٨ .

ويسود بين عدد من الباحثين اعتقاد راسخ بأن الحوافز المادية تجتذب الى مهنة التدريس أبناء الطبقة المتوسطة ودون المتوسطة ، وأن مهنة التدريس تمثل بالنسبة للغالبية العظمى منهم سبيلا رئيسيا للحراك الاجتماعى social mobility . لذلك احتلت الدراسات التى تتناول « الأصول الاجتماعية origins of teachers للمعلمين حيزا

---

(٣) Ministry of Public Instruction, Note on the Progress of Public Instruction in Egypt, Cairo, mimeographed, 1904, pp. 59-60.

كثيرا من اهتمام الباحثين فى العالم الغربى بعامه ، والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية بخاصة . وتؤكد هذه الدراسات أن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين تنعكس على عملية التعليم والتعلم كما تتم فى الفصل .

أهداف البحث

والدراسة الحالية محاولة الهدف منها التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطلاب وطالبات كليتى التربية بأسيوط وسوهاج الذين يمنحون مكافآت مالية نظير حصولهم على ٧٠٪ فأكثر فى الثانوية العامة . كذلك التعرف على اتجاهات هذه الفئة من الطلبة نحو التدريس كمهنة خاصة وأن معظمهم كان من الممكن أن يلتحق بكليات اخرى تؤدى الى مهن تحظى بتقدير أكثر من المجتمع . واخيرا تقويم النظام الحالى للحوافز المادية لمعلمى المستقبل باعتباره جزءا من سياسة القبول بمعاهد اعداد المعلم .

دراسات سابقة

نتناول فيما يلى عرضا مختصرا لأبرز النتائج التى توصل اليها الباحثون فى دراسات مشابهة نسبيا فى مصر والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية .

(أ) دراسات فى مصر : يبدو أن موضوع هذه الدراسة لم ينل قدرا كافيا من اهتمام الباحثين فى العلوم الاجتماعية والتربوية والمعنيين باعداد المعلم فى مصر . وقد يكتفى البعض باشارات متفرقة مؤداها أن معلمى المستقبل يأتون من بيئات متواضعة اجتماعيا واقتصاديا . فثمة احصائية يرجع تاريخها الى عهد الاحتلال البريطانى تفيد أن ١٦ طالبا منحوا مجانية التعليم الثانوى والتحقوا بمدرسة المعلمين العليا طبقا للشروط التى سبقت الاشارة اليها . أما توزيعهم طبقا لمهن الآباء فكان كالآتى : ٦٣٪ أبناء موظفين كتابيين ومعلمين ، ١١٪ أبناء مزارعين ، ٢٢٪ أبناء صغار التجار والصناع ، و ٤٪ من اليتامى(١) وجاء فى تقرير كلاباريد E. Claparede (٢) أن ٤٥٪ فقط من ٦٩ طالبا بالقسم العلمى بمدرسة المعلمين العليا اختاروا مهنة التدريس

---

(١) Ibid., 1909, p. 69.

(٢) أ. كلاباريد ، تقرير عام مرفوع الى وزارة المعارف العمومية، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣١ ، ص ٤٤ .

بدافع الميل اليها ، وان كثيرين منهم التحقوا بهذه المدرسة عملا بنصيحة ذويهم لمجرد الانتفاع بالدراسة المجانية ، او لأن مدارس اخرى رفضت قبولهم .

اما الدراسة التى قام بها سيف الدين فهمى وزملاؤه(٣) فقد بينت ارتفاع نسبة المولودين فى مناطق ريفية بين عينة كلية التربية (٥٤٪ و ٧٢٪ للطلاب والطالبات على التوالى) والهندسة (٣١٪ و ٣٧٪ من مجموع الطلاب والطالبات على التوالى) بالمقارنة بمن يشغلون هذه الفئات الوظيفية بين آباء طلبة كلية التربية (١٠٪ و ٢١٪ من مجموع الطلاب والطالبات على التوالى) . وبينت الدراسة ايضا أن المستوى التعليمى لأسر الطلبة فى كلية التربية ينخفض عن المستوى التعليمى لأسر الطلبة فى كليتى الطب والهندسة .

(ب) دراسات فى المملكة المتحدة : يقرر تايلور W. Taylor (١) ندرة البيانات المتاحة عن الخلفية الاقتصادية — الاجتماعية لطلبة كليات المعلمين Training Colleges بانجلترا . غير أنه يستخلص بعض الاحصائيات المقارنة ، بين طلبة كليات المعلمين والكليات الجامعية المختلفة ، من ملحقات تقرير روبنز Robbins المعروف عن التعليم العالى . ويؤخذ من هذه الاحصائيات أن ٧٣٪ تقريبا من طلبة الكليات الجامعية يأتون من أسر يقوم الآباء فيها بأعمال غير يدوية (مهن عليا ، ووظائف ادارية عليا) ، بينما يقوم نصف آباء الطلاب وما يزيد على ½ آباء الطالبات فى كليات المعلمين بأعمال مختلفة على مستوى ما من العمل اليدوى (الماهر ، ونصف الماهر ، وغير الماهر) . وفى الوقت الذى ترتفع فيه نسبة من تلقوا تعليما ثانويا وعاليا بين آباء وأمهات طلبة الجامعة ، فان هذه النسبة تنخفض كثيرا بالنسبة لطلاب وطالبات كليات المعلمين . اما دراسة فلاود وسكوت J. Floud and W. Scott (٢) فتؤكد أن ٦٤٪ من المعلمين فى انجلترا يأتون من أسر من الطبقة العاملة ، وأنهم متحركون اجتماعيا عن أسر استمرت لمدة جيلين ماضيين ضمن الطبقة العاملة .

---

(٣) سيف الدين فهمى ، ابراهيم عصمت مطاوع ، وجابر عبد الحميد ، ماذا يفكر شباب الجامعة ؟ القاهرة ، الحديثة للطباعة ، ١٩٧٠ ، ص ١٧ — ١٩ .

(١) Taylor, W., Society and the Education of Teachers, London, Faber and Faber, 1969, pp. 186-89.

(٢) Floud, J. and Scott, W., Recruitment to Teaching in England and Wales, in Halsey, A., and others (eds.), Education, Economy and Society, New York, Free Press, 1963, pp. 527-44.

(ج) دراسات فى الولايات المتحدة الأمريكية : وتشير دراسات متعددة ومتنوعة الى أن المعلمين يأتون بأعداد كبيرة من المجتمعات الريفية والمدن الصغيرة . ويأخذ كوك وكوك بهذا الاتجاه استنادا الى المسح الذى أجرته جرينهو F. Greenhoe على مستوى الولايات المتحدة قبل الحرب العالمية الثانية مباشرة . ويؤكد هذا المسح أن نصف المعلمين يأتون من مناطق لا يزيد عدد سكان كل منها عن ٢٥٠٠ نسمة (١) أما الدراسة التى أجرتها الرابطة القومية للتربية National Education Association فقد بينت أن ٣٢٪ من المعلمين جاءوا من بيئات ريفية (١) . كما تناولت بعض الدراسات الأمريكية الطبقة الاجتماعية التى يأتى منها المعلمون ، ولعل أبرزها دراسة وارنر W. L. Warner (٢) الذى يؤكد أن « الغالبية العظمى من معلمى المدارس الثانوية ينتمون الى طبقة متوسطة ، وغالبا طبقة متوسطة — دنيا lower-middle class وتشير دراسة ماكجوير وهوايت McGuire and White (٣) الى أن مهنة التدريس تتيح فرصا للحراك أو الترقى فى السلم الاجتماعى بنسبة ٤٠٪ على الأقل بالنسبة لمن يشتغلون بهذه المهنة .

ويؤخذ من مجموع هذه الدراسات أن :

١ — الحوافز المادية كانت احد الأسباب الرئيسية التى دفعت بعض معلمى المستقبل الى الالتحاق بمعاهد أعداد المعلمين .

٢ — المعلمين يأتون فى اغلب الأحوال من بيئات ريفية ومجتمعات صغيرة العدد .

٣ — نسبة كبيرة من المعلمين تأتى من أسر من الطبقة المتوسطة والعاملة .

٤ — التدريس كمهنة يتيح لنسبة كبيرة من المعلمين فرصا للحراك، والترقى فى السلم الاجتماعى .

---

(١) Cook, L. A. and Cook, E. F., A Sociological Approach to Education, New York, McGraw-Hill, 2nd edition, 1950, pp. 348-49.

(٢) National Education Association, The Status of the American Public School Teacher, NEA Research Bulleting, 1957, No. 1.

(٣) McGuire, C. and White, G., Social Origins of Teachers in Texas, in Stiles, L.J. (ed.), The Teacher's Role in American Society, New York, Harper, 1957, pp. 23-41.

غير أن هذه الدراسات انصب الاهتمام فيها حول الخلفية الاقتصادية ــ الاجتماعية للمعلمين ولم يتناول معظمها عامل الحوافز المادية بالبحث . وتهتم الدراسة الحالية بهذا العامل الى جانب اهتمامها بالخلفية الاقتصادية ــ الاجتماعية ، وتضيف الى ذلك البحث فى اتجاهات فئة معينة من معلمى المستقبل نحو التدريس كمهنة .

اداة البحث

اتخذ الباحث الاستفتاء أداة للبحث ، ويتكون من خمسة اجزاء . الجزء الأول فيه يتضمن البيانات الأساسية الخاصة بالكلية والجنس والفرقة والشعبة الدراسية . والثانى يحدد فيه الطالب او الطالبة محل الميلاد والمقر الحقلى للأسرة ، والهدف منه تحديد البيئة الاجتماعية التى نشأ فيها ومدى انتقاله منها . أما الجزء الثالث فيختص بالمستوى الاقتصادى . وقد وضعت اسئلة هذا الجزء بحيث تكون الاجابة عليها بمثابة مؤشرات على انخفاض أو ارتفاع المستوى الاقتصادى للأسرة التى يأتى منها معلمو المستقبل . ويتناول الجزء الرابع الحالة العلمية للأب والأم والمستوى الثقافى العام للأسرة . ويستدل عليه من مدى انتظام الأسرة فى شراء الجرائد والمجلات واقتنائها الكتب وغير ذلك من وسائل التثقيف العام . ويهتم الجزء الخامس من الاستفتاء باتجاهات هذه الفئة من معلمى المستقبل نحو التدريس كمهنة وأسباب رضاهم أو عدم رضاهم عنها .

المستويات المهنية كمقياس للمستوى الاقتصادى ــ الاجتماعى

وقد قسمت مستويات العمل الى ستة مستويات(١) :

المستوى الأول : ويشتمل على المهن التى تتطلب أعلى مستوى من التعليم والاعداد ويحظى شاغلها بأعلى مستوى من المكانة مثل : الوزراء ــ وكلاء الوزارات ــ المديرون العموميون ــ أساتذة الجامعات والحاصلون على الدكتوراة فى فروع العلم المختلفة ، وكبار الملاك ، ومديرو الشركات، ولواءات الجيش والبوليس .

المستوى الثانى : ويشتمل على الأخصائيين الحاصلين على الدرجة الجامعية وأحيانا الماجستير ، والصيادلة والأطباء ، والمحاسبون ، والطيارون ، خبراء التثمين ، وغيرهم .

---

(١) « اعتمدنا على تقسيم المستويات كما جاء فى : **محمد جميل يوسف** ، دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين »، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس، ١٩٧٣ .

المستوى الثالث : ويشتمل على المهن ذات الاعداد الجامعى فقط والمؤهلات التى تتوسط المرحلة المتوسطة والجامعية والذين يتمتعون بقدر متوسط من المكانة ويحملون قدرا متوسطا من المسئولية مثل : الأخصائيون الاجتماعيون ، والمدرسون ، والمذيعون ، وأمناء المكتبات ، ومديرو الادارات ، ورجال الدين ذوى المؤهلات المتوسطة ، والمشرفون على العمل فى المصانع الكبيرة .

المستوى الرابع : ويشتمل على انصاف الأخصائيين والعمال المهرة الذين تغلب على أعمالهم صفة المهارة اليدوية ويحتاجون الى تدريب طويل. وقد لا يتوفر لديهم أحيانا قدر متوسط من التعليم مثل الذين يعملون لأنفسهم او للغير فى أعمال كاصلاح الراديو والتليفزيون وتشغيل الطلمبات ، والكهربائيون ، والميكانيكيون ، والنقاشون ، وملاحظى العمال ، وعمال البصريات ، والمزارع الذى يدبر أملاكه بنفسه .

المستوى الخامس : ويتضمن انصاف المهرة والقائمين بالأعمال البسيطة التى تتطلب خبرة فقط للقيام بها ومعرفة بالقراءة والكتابة مثل العاملون بالبيع فى المحلات وعمال التليفونات ، وعمال البريد ، والنجار البلدى ، وميكانيكى السيارات ، وعمال التعبئة والفرز ، وأمناء المخازن ، والكتبة فى المحلات ، والمزارعون الذين يستأجرون أرضا ويزرعونها بأنفسهم.

المستوى السادس : ويشتمل على المهن غير الماهرة والتى لا يحمل شاغلوها الا أقل قدر من المسئولية ولا يتمتعون الا بأقل قدر من المكانة الاجتماعية ويحتاج شاغلوها الى أقل قدر من التدريب أو الخبرة مثل الباعة المتجولون ، والبواب ، وعامل المصعد ، وعمال جمع القمامة ، والخفراء ، والحمالون ، وخدم اليومية وجميع الأعمال الشاقة غير المنظمة التى تقوم على الجهد العضلى .

عينة البحث

تتكون عينة البحث من ١٠٣ طالبا (٧١٫٥٪) و ٤١ طالبة (٢٨٫٥٪) من طلبة كليتى التربية فى أسيوط وسوهاج الذين يستفيدون من نظام الحوافز المادية الخاصة بالطلبة الملتحقين بكليات التربية والحاصلين على ٧٠٪ فأكثر فى امتحان الشهادة الثانوية العامة (١) . وينتمى الطلاب الى شعب الرياضيات ، والطبيعة والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى واللغة الانجليزية والتاريخ بالفرق الدراسية الأولى والثانية والثالثة ، لأن

---

(١) حصل على المكافأة المالية ١٣٧ طالبا وطالبة فى العام الدراسى ٧٣ — ١٩٧٤ .

نظام المكافآت المالية بدأ الأخذ به اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧١ — ١٩٧٢ . كما تتضمن العينة ٢٥ طالبا فقدوا المكافأة لأنهم لم يستوفوا شرط الحصول على تقدير عام جيد فى امتحان النقل .

وقد اقتصر تطبيق أداة البحث على طلبة المكافآت المالية فى كليتى التربية فى أسيوط وسوهاج . وتختلف ظروف كلية التربية فى سوهاج عنها فى أسيوط فى انه لا توجد كليات جامعية أخرى أو معاهد عليا فى سوهاج ، وقد افترض الباحث أن اختلاف مثل هذه الظروف قد يكشف عن اختلاف فى الأسباب التى أدت بطلبة المكافآت المالية الى الالتحاق بكلية التربية .

نتـــائج البحث

أولا : محل الميلاد والانتقال منه

أن دراسة توزيع أفراد العينة تبعا لمحل الميلاد أظهرت أن ٤ر٤٤٪ من مجموع الطلاب والطالبات قد ولدوا فى مناطق ريفية ، وأن ٣٤٪ منهم قد ولدوا فى مناطق شبه حضرية (١) ، وأن ٥ر٢١٪ فقط أتوا من مناطق حضرية .

غير أن نسبة الطالبات اللاتى أتين من مناطق ريفية تنخفض كثيرا عن نسبة الطلاب الذين أتوا منها ، فحيث لم تزد نسبة الطالبات عن ٣ر٧٪ نجد أن هذه النسبة ترتفع الى ٢ر٥٩٪ فى حالة الطلاب . ومعنى هذا أن الغالبية العظمى من الطالبات (٨ر٩٢٪) تأتى من مناطق شبه حضرية ، فى حين يأتى ٥ر٤٠٪ فقط من الطلاب من نفس المناطق . ويستخلص من ذلك أن حوالى ستة من كل عشرة طلاب يأتون من بيئات ريفية بينما تأتى واحدة تقريبا من كل عشر طالبات من نفس البيئات .

وجدير بالملاحظة أن هذه الظاهرة قائمة فى كل من الكليتين بأسيوط وسوهاج ، فبينما يأتى ٦٢٪ من الطلاب فى أسيوط و ٣ر٤٩٪ من الطلاب فى سوهاج من مناطق ريفية تأتى ٢ر٩٪ و ٢ر٥٪ من الطالبات من مناطق ريفية فى أسيوط وسوهاج على التوالى . ويلاحظ أيضا أن ٧ر٧٢٪ من الطالبات فى أسيوط و ٤ر٤٧٪ من الطالبات فى سوهاج يأتين من مناطق شبه حضرية . وتنخفض هذه النسب فتصل الى ٣ر١٧٪ و ٤ر٢٩٪ من مجموع الطلاب فى أسيوط وسوهاج على التوالى . وقد تعكس هذه الظاهرة تخلف تعليم المرأة — وخاصة التعليم العالى — عن تعليم الرجل فى المناطق الريفية حيث لازالت التقاليد فى بعض الجهات تحول دون تعليم المرأة ودون مواصلة تعليمها العالى .

---

(١) اعتبرنا المركز شبه حضر .

اما انتقال اسر افراد العينة من مجتمعات ريفية او شبه حضرية الى مناطق حضرية فكان فى أضيق الحدود حيث لم تزد نسبة الذين تركوا المجتمعات التى ولدوا فيها عن ٦ر٧٪ من مجموع أفراد العينة فى كليتى التربية فى اسيوط وسوهاج .

ثانيا : المستوى الاقتصادى للأسرة

حجم الأسرة

يمكن القول بصفة عامة ان الغالبية العظمى للعينة تأتى من اسر كبيرة الحجم اذ يبلغ متوسط حجما الأسرة لمجموع العينة ٨ر٦ فردا . كما نلاحظ ايضا ان نسبة لا تتعدى ٩ر١٣٪ من العينة تتكون كل أسرة منها من اقل من أربعة افراد ، وأن ٣ر٤٠٪ يتراوح حجم الأسرة فيها بين ستة وسبعة افراد ، وان ٤ر٣٥٪ يأتون من أسر يزيد حجمها عن ثمانية أفراد . وليس لكبر حجم الأسرة فى حد ذاته دلالة على المستوى الاقتصادى للأسرة ؛ أما اذا ارتبط حجم الأسرة بمتوسط دخل شهرى منخفض نسبيا كان دليلا على انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة . وسيتضح هذا عند مناقشة متوسط الدخل الشهرى للأسرة .

عدد حجرات السكن

تعيش نسبة مقدارها ٥ر٤٦٪ من مجموع أفراد العينة فى مسكن يتكون من ثلاث حجرات ، و ٥ر٢٦٪ فى مسكن يتكون من حجرتين فأقل ، أما الذين يعيشون فى مساكن متسعة (أربعة حجرات فأكثر) فقد بلغت نسبتهم ـــ ـــر٢٧٪ فقط من أفراد العينة . اما نصيب كل فرد من حجرات المسكن فلا يتعدى ٤٤ر. حجرة فى المتوسط ، أى ان اكثر من فردين فى المتوسط يعيشون فى غرفة واحدة . ومعنى هذا أن امكانيات الأسرة الاقتصادية لا تسمح لها بالحياة فى مساكن متسعة ، هذا مع العلم بأن المساكن فى المناطق الريفية غالبا ما تكون رخيصة الايجار اذ أنها تقام على ارض زراعية وتبنى من الطوب اللبن .

توافر امكانيات الحياة الحديثة فى الأسرة :

ويمكن تقسيم هذه الامكانيات ـــ بالنسبة لمجتمعنا المصرى ـــ الى اساسيات مثل المياه النقية والانارة بالكهرباء ، والى كماليات مثل البوتاجاز والثلاجة وما شابهها . وفى ضوء هذا التقسيم نستطيع القول أن ٧ر٥٠٪ من مجموع العينة يتوافر فى مسكنها أساسيات الحياة الحديثة ، وأن ٩ر٦٥٪ يتوافر فى مسكنها المياه النقية فقط ، وأن ٩ر٥٥٪ يتوافر فى مسكنها الانارة الكهربائية فقط . وفيما يختص بالكماليات فان النسب جاءت ٨ر٢٧٪ و ٩ر٦٪ و ٩ر٤٪ للبوتاجاز والثلاجة والغسالة الكهربائية على التوالى .

ويلاحظ ان امكانيات الحياة الحديثة من أساسيات وكماليات بنسبه تزيد كثيرا عن مثيلاتها فى مساكن اسر الطلاب . وتعكس هذه النتائج مستويات الدخول لأفراد العينة والارتفاع النسبى للمستوى الاقتصادى للطالبات . هذا بالاضافة الى أنها تعكس حقيقة أن اساسيات الحياة الحديثة لم تدخل كل بيت فى الريف المصرى .

عمل الأب والأم

وتشير النتائج الى أن ٢ر٨٨٪ من أفراد العينة ينتمون الى آباء يقومون بأعمال لا تتعدى المستوى المهنى الرابع الذى يشتمل على أنصاف الأخصائيين والعمال المهرة . كما تدل النتائج على أن ٨ر٢٪ من أفراد العينة ، وكلهن من الطالبات قد تخلفن عن المستوى المهنى لآبائهن . ويعنى هذا أن الغالبية العظمى لأفراد العينة متحركون مهنيا واقتصاديا واجتماعيا عن آبائهم ، هذا اذا اعتبرنا حصول الطالب أو الطالبة على الدرجة الجامعية الأولى يتيح لهما الانخراط فى المستوى المهنى الثالث . ويبدو من هذه النتائج أن الحراك الاجتماعى يتجه نحو المستوى الاقتصادى — الاجتماعى الوسيط . ولم تسفر النتائج عن قيام أى من الوالدين بعمل يندرج تحت المستوى المهنى الأول .

ويلاحظ بصفة عامة إرتفاع المستوى المهنى لآباء الطالبات عن المستوى المهنى لآباء الطلاب . وهذه الظاهرة قائمة فى كل من الكليتين : اسيوط وسوهاج . كما يلاحظ أن أما واحدة فقط لاحدى الطالبات بكلية التربية بسوهاج تقوم بعمل على المستوى الثالث وتمثل ٧ر٠٪ فقط من المجموع الكلى للعينة .

متوسط الدخل الشهرى

تدل النتائج على أن ٨ر٦١٪ من مجموع أفراد العينة لا يزيد متوسط دخلها الشهرى عن ١٩ جنيها ، اما الأسر التى يزيد متوسط دخلها الشهرى عن ٥٠ جنيها فلا تتعدى ٥ر٦٪ من العينة . ويلاحظ بصفة عامة وجود اختلاف فى متوسط الدخل الشهرى بين أسر الطالبات وأسر الطلاب ، اذ أن نسب أسر الطالبات ترتفع عن نسب أسر الطلاب فى مستويات الدخول المرتفعة وتنخفض فى مستويات الدخول المنخفضة ، بينما يحدث العكس بالنسبة لأسر الطلاب . فاذا أخذنا مثلا متوسط الدخل أقل من عشرة جنيهات نجد أن النسب كانت ٦ر١٤٪ و ٧ر٤٤٪ للطالبات والطلاب على التوالى .

أوجه انفاق المكافأة المالية

تعتبر أوجه انفاق المكافأة المالية مؤشرا للمستوى الاقتصادى للأسرة اذ أن تعدد أوجه انفاقها يقوم دليلا على انخفاض المستوى الاقتصادى

للأسرة ، والعكس صحيح . وتؤكد النتائج أن ٥ر٣٧٪ من المجموع الكلى للعينة ينفقون المكافأة المالية على اقامتهم أثناء الدراسة بالاضافة الى مساعدة الأسرة بجزء منها ، وأن ٦ر٣٩٪ من مجموع العينة ينفقونها على اقامتهم أثناء الدراسة فقط ، وأن٩ر٤٪ منهم يقدمون المكافأة بأكملها للأسرة للتصرف فيها ، أما الذين يحتفظون بالمكافأة لأنفسهم كمصروف جيب فقط فان نسبتهم لا تتعدى ١٨٪ من مجموع العينة (٤ر٢٤٪ للطالبات و ٥ر١٥ للطلاب) . بينما ترتفع نسبة الطلاب الذين ينفقون المكافأة على اقامتهم أثناء الدراسة ومساعدة الأسرة الى ٧ر٤٢٪ وتنخفض هذه النسبة للطالبات الى ٤ر٢٤٪ .

ثالثا : المستوى التعليمى والثقافى العام للأسرة

الحالة التعليمية للأب والأم

يتبين من دراسة الحالة التعليمية لآباء وأمهات العينة انخفاض مستواهم التعليمى بصفة عامة . ويستدل على ذلك من المؤشرات الآتية :

(أ) أن نسبة الأمية بين الآباء بلغت ٨ر٣٦٪ من المجموع الكلى للآباء ، وترتفع هذه النسبة فتصل الى ١ر٧٠٪ للأمهات .

(ب) أن نسبة من يعرفون القراءة والكتابة فقط لم تزد عن ٥ر٣٨٪ من المجموع الكلى للآباء و ٣ر١٣٪ من المجموع الكلى للأمهات .

(ج) كذلك تنخفض نسبة الذين حصلوا على شهادات مختلفة من الآباء والأمهات كما هو موضح بالملحق رقم ١١ .

ويمكن القول ان عدد الأمهات الأميات يبلغ حوالى ضعف عدد الآباء الأميين فى العينة بأكملها . ويعكس تفشى الأمية بصفة عامة بين آباء وأمهات أفراد العينة حالة الأمية كما هى قائمة فى مصر فبالرغم من التوسع التعليمى الذى بداته حكومة الثورة وما يرصد له من ميزانيات ضخمة ، لا زالت نسبة الأمية مرتفعة اذ بلغت — طبقا لتعداد ١٩٦٦ — ٦٣٪ من مجموع السكان . وبينما بلغت نسبة الأمية فى الذكور ٥٠٪ ، كانت النسبة فى الاناث ٧٦٪ .

اما انخفاض مستوى تعليم الأمهات عن مستوى تعليم الآباء فيرجع الى عوامل اجتماعية وتاريخية . فقد حالت التقاليد الاجتماعية والاتجاهات السائدة نحو المراة فى بداية القرن التاسع عشر وما قبله دون مسايرة تعليمها لتعليم الرجل .فنظام الحريم،والزواج المبكر،واعتماد المرأة على الرجل من الناحية الاقتصادية ، والاعتقاد بأن تعليم النساء القراءة والكتابة يفسد

أخلاقهن ، كل هذه وغيرها عوامل أدت الى تخلف تعليم المرأة عن تعليم الرجل . وحتى عندما أدخل محمد على نظام التعليم الحديث ، فانه لم يهتم بتعليم المرأة باستثناء انشاء مدرسة القابلات، لأنها لم تدخل فى حساباته عندما أراد انشاء الجيش وارساء دعائم حكمه . كما أن تخلف تعليم المرأة كان راجعا أيضا الى عدم كفاية الفرص التعليمية المتاحة للرجال أنفسهم خلال عهود الاستعمار والرجعية . وحتى فى عهود الاستقلال فان الفرص التعليمية أعطيت أولاللرجل لتعوض ما عانته البلاد من تخلف تعليمى .

كما يلاحظ أن مستوى تعليم آباء وامهات الطالبات يرتفع عن مستوى تعليم آباء وامهات الطلاب . ومما لاشك فيه أن الرجل المتعلم يحرص فى أغلب الأحوال على اختيار زوجة متعلمة . كما تحرص مثل هذه الزوجة بدورها على تعليم بناتها .

المستوى الثقافى العام للأسرة

تدل النتائج على أن أسر ٣٠٪ من افراد العينة تفتقر الى وسيلة التثقيف الرئيسية وهى الراديو . ومن الغريب أن يحدث هذا فى الوقت الذى تنتشر فيه أجهزة الراديو « الترانزستور » وتنخفض أسعارها الى درجة تجعلها فى متناول المستويات الاقتصادية المختلفة . أما فيما يتعلق بوسائل التثقيف العام الأخرى فان النتائج تشير الى الآتى :

(أ) ٨ر١١٪ فقط من المجموع الكلى للأسرة فى العينة تمتلك اجهزة للتليفزيون .

(ب) ٨ر٢٧٪ فقط من المجموع الكلى للأسر فى العينة تشترى الجرائد اليومية بانتظام .

(ج) ١ر٢٪ من المجموع الكلى للأسر تشترى ٣ مجلات دورية ، ٤ر٢٪ تشترى مجلتين و ٧ر١٦٪ تشترى مجلة واحدة .

(د) ٩٪ فقط من المجموع الكلى للأسر تخصص مكانا من محل السكن تقتنى فيه الكتب .

ولم تكشف الدراسة تفاوتا يسترعى الانتباه بين مجموع افراد العينة فى أسيوط ومجموع افراد العينة فى سوهاج . غير أن الاختلاف يبدو واضحا بين مجموع الطالبات ومجموع الطلاب فى الكليتين . فبينما تمتلك ٨ر٨٧٪ من أسر الطالبات أجهزة الراديو و ٩ر٢١٪ أجهزةالتليفزيون، وتشترى ٥ر٥١٪ منها للجرائد بانتظام ، و ٣ر٢٩٪ منها مجلة دورية واحدة ، تنخفض هذه النسب الى ١ر٦٤٪ ، ٨ر٧٪ ، ٤ر١٨٪ ، ٦ر١١٪ على الترتيب بالنسبة لأسر الطلاب . وجدير بالاهتمام هنا أن هذا التفاوت قائم بين الطالبات وبين الطلاب فى كل كلية على حدة .

ويرتبط المستوى الثقافى العام للأسرة بمستواها الاقتصادى حيث وجدنا أن ١ر٣٦٪ من مجموع العينة لا يزيد متوسط دخلها الشهرى عن عشرة جنيهات . فمن الطبيعى أن تحد امكانياتها من قدرتها على امتلاك اجهزة الراديو والتليفزيون وشراء الجرائد والمجلات واقتناء الكتب كما تعكس هذه النتائج ما سبق أن توصلنا اليه من وجود أرتفاع نسبى فى المستوى الاقتصادى والتعليمى لأسر الطالبات بالمقارنة بأسر الطلاب .

رابعا : الاتجاه نحو مهنة التدريس

تدل البيانات على أن ٤١٪ من مجموع أفراد العينة (٩ر٣٧٪ من الطلاب و ٨ر٤٨٪ من الطالبات) اتجهوا منذ ظهور نتيجة الثانوية العامة الى الالتحاق بكلية التربية مفضلين اياها على الالتحاق بكليات أخرى أهلهم مجموعهم الى الالتحاق بها . أما الهندسة فكانت الكلية الأكثر تفضيلا عند ٢ر٢٨٪ من الطلاب و ٦ر١٤٪ من الطالبات ، ويليها الطب عند ٧ر٩٪ من الطلاب و ٨ر٩٪ من الطالبات ، ثم الصيدلة عند ٨ر٥٪ من الطلاب و ٥ر١٩٪ من الطالبات . أما باقى رغبات أفراد العينة فكانت موزعة بين كليات الهندسة والطب والصيدلة والفنية العسكرية والشرطة . ومعنى هذا أن ما يقرب من ثلاث أخماس أفراد العينة لم يختاروا مهنة التدريس بدافع من الرغبة الشخصية . وكان التحاقهم بكلية التربية راجعا الى أسباب مختلفة سيأتى بيانها .

غير أن مكتب التنسيق الحق بكليتى التربية ، بسبب المجموع وطبقا لتسلسل الرغبات ، ٧ر٧٦٪ من الطلاب ٤ر٨٥٪ من الطالبات يمثلون ٢ر٧٩٪ من مجموع أفراد العينة . وهذا يدل على أن مستويات الطموح جاءت أعلى من المتوقع عندما يقرب من نصف الطلبة الذين ألحقهم مكتب التنسيق بكليتى التربية وبعبارة أخرى انه يوجد واحد من بين كل اثنين دخل كلية التربية وهو يتطلع الى الالتحاق بكلية أخرى كالهندسة والطب والصيدلة وغيرها . أما باقى أفراد العينة فقد قاموا بتحويل أوراقهم من كليات مختلفة : العلوم والتجارة والمعاهد الصناعية والهندسة والطب .

وجدير بالملاحظة أن معظم أفراد العينة كان من الممكن ـ تبعا لمجموعهم ـ أن يلتحقوا بكليات التجارة والزراعة والعلوم ، والمعاهد الصناعية ، والطب البيطرى ، الا أنهم فضلوا كلية التربية عليها . كما يلاحظ أن أعدادا قليلة من الطلاب كان فى امكانها ـ طبقا لمجموع الدرجات فى الثانوية العامة ـ الالتحاق بالكليات التى يتطلع اليها عادة أصحاب المجاميع العالية : الهندسة والطب والصيدلة .

أسباب الرضا وعدم الرضا عن مهنة التدريس

يمكن ترتيب أسباب الرضا وعدم الرضا عن مهنة التدريس بالنسبة الى الطلاب والطالبات فى الجدول التالى :

وتدل النتائج على أن الطلاب والطالبات يتفقون فيما بينهم على أن السبب الأول للرضا هو أن مهنة التدريس تعطى وظيفة مضمونة والسبب الثانى هو أن فترة الدراسة بكلية التربية مناسبة . ويختلف الطلاب عن الطالبات فى تحديدهما للسبب الثالث فيرى الطلاب أن السبب هو أن تكاليف الدراسة بكلية التربية مناسبة لامكانياتهم الاقتصادية بينما ترى الطالبات أن السبب هو أن الوسط الاجتماعى للمهنة سيكون ملائما بالنسبة لهن ويضيف الطلاب أربعة أسباب أخرى للرضا مرتبة على النحو التالى : المهنة مناسبة للميول والاستعدادات ، المهنة تتيح مركزا اجتماعيا مرموقا ، الوسط الاجتماعى للمهنة والدخل الاضافى ملائمان . اما الطالبات فيعتبرون قلة تكاليف الدراسة ومناسبة المهنة لميولهن واستعداداتهن ، واتاحة المهنة لمركز اجتماعى مرموق وسهولة الأعداد لها اسبابا أخرى للرضا . ومع ذلك يبين الترتيب اتفاقا كبيرا فى أسباب رضا كل من الطلاب والطالبات عن مهنة التدريس .

اما أسباب عدم الرضا عند الطلاب فيمكن ترتيبها على النحو التالى :

١ — بطء الترقية فى وزارة التربية والتعليم .

٢ — سوء تقدير المجتمع للمهنة .

٣ — تعدد سلطات الاشراف على المعلم .

٤ — اقتضاء المهنة العمل فى أماكن غير حضرية

٥ — تطلب المهنة العمل فى أماكن نائية .

٦ — اقتضاء المهنة كثرة التنقل من بلد الى آخر .

وتأتى الأسباب الثلاثة الأخيرة على راس قائمة أسباب عدم الرضا عند الطالبات يليها الأسباب الثلاثة الأولى .

ان هذه النتائج تعنى أن الرجل يهتم فى المكان الأول بالدخل والجزاء المادى وتقدير المجتمع والرؤساء له ، بينما تهتم المراة بالأمن والاستقرار . وربما يكون ذلك راجعا الى طبيعة الدور الذى تحدده ثقافة المجتمع لكل منهما .

المكافاة المالية كسبب للالتحاق بكلية التربية

تدل النتائج على أن المكافاة المالية كانت سببا للالتحاق بكلية التربية بالنسبة لـ ٥٧ر٦٪ من مجموع العينة . وترتفع هذه النسبة قليلا فتصل الى ٦١ر٢٪ للطلاب و ٤٨ر٨٪ للطالبات . هذا الاختلاف بين المجموع الكلى للطلاب والطابات قائم أيضا بين الطلاب والطالبات فى كل كلية على حدة ، فيما عدا طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بأسيوط

حيث اجابت ست طالبات بأن المكافأة لم تكن سببا للالتحاق بكلية التربية ، بينما اجابت ثلاث طالبات بالايجاب .

وبمعنى آخر أن بين كل عشرة طلاب دخل كلية التربية ٦ منهم بسبب المكافأة المالية . أما فى حالة الطالبات فكانت الاجابات مناصفة تقريبا بين الرفض والايجاب .

وينبغى ان نلاحظ أن كل طلاب وطالبات الفرقة الثالثة اجابوا بأن المكافأة لم تكن السبب الرئيسى لالتحاقهم بكلية التربية لأنهم عندما التحقوا بكلية التربية لم يكونوا على علم بالمكافأة اذ أن المجلس الأعلى للجامعات قررها فى منتصف نوفمبر ١٩٧١ . وبالرجوع الى استماراتهم تبين أن الأسباب الرئيسية التى ادت الى التحاقهم بكلية التربية تنحصر فى : الظروف الاقتصادية للأسرة ، تشجيع الوالدين ، وعدم الالتحاق بكليات أخرى بعيدة عن مقر اقامة الأسرة . هذا بالاضافة الى أسباب أخرى تتعلق بمهنة التدريس مثل كثرة الأجازات الطويلة ، الاعارات ، والدروس الخصوصية .

ويمكن القول بصفة عامة أن نظام المكافأة المالية لا يلاقى القبول المتوقع من أصحاب المجاميع العالية من حملة الثانوية العامة ، اذ أن نسبة المتفوقين علميا الذين التحقوا بكلية التربية بأسيوط لا تتعدى ٢ر٥٪ من مجموع الملتحقين بها خلال ثلاث سنوات دراسية .

وتزيد هذه النسبة عن الضعف فى سوهاج عن نفس الفترة . وقد يكون من أسباب هذه الزيادة أن كلية التربية بسوهاج تجتذب هذا العدد من الطلبة الحاصلين على ٧٠٪ فأكثر لعدم وجود كليات أخرى غيرها فى سوهاج .

أسباب أخرى للالتحاق بكلية التربية

السبب الأول عند الطلاب بأسيوط هو أن الكلية تتيح للطالب دراسة المادة التى يحبها بينما يأتى فى الدرجة الثانية عامل مناسبة المهنة لميول واستعدادات الطالب وملاءمة الدراسة بالكلية لظروف الأسرة الاقتصادية. أما بالنسبة للطالبات فنجد أن السبب الأول هو ملاءمة مهنة التدريس للفتيات بينما يأتى فى الدرجة الثانية عامل مناسبة المهنة لميول واستعدادات الطالبة (كما فى حالة الطالب) واتاحة الكلية الفرصة لأن تدرس الطالبة المادة التى تحبها .

أما السبب الأول عند الطلاب والطالبات بسوهاج فكان عدم وجود كليات أخرى بسوهاج ، وعدم الرغبة فى الاغتراب . وبالنسبة للطلاب نجد أن السببين الثانى والثالث هما قلة دخل الأسرة وملاءمة مواد الدرسة التى تقدمها الكلية لهم ، وبخاصة الرياضيات . كما أن الطالبات يلتقين مع الطلاب فى اهمية دخل الأسرة كسبب ثالث ، أما السبب الثانى فهو مناسبة المهنة للفتيات .

تنظيم معاهد المراسلة
وأساليب الاتصال بالدارسين

الدكتور عبد الرحمن العيسوى

هنـــاك واجبات يومية رئيسية تحدد طبيعة عمل معـــاهد المراسلة وهذه الواجبات تنحصر فى تسجيل الدارســـين الجدد وتســـجيل الاوراق الواردة الى المعهد وتوزيع الاوراق على المدرســـين المختصين وتســـجيل درجات الدارسين واعادة الاوراق المصححة اليهم رفق تعليقات المدرسين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم . وهذا الى جانب الجهود المســـتمرة التى تتعلق باعداد البرامج الجديدة ومراجعة البرامج القديمـــة وحصر المخـــزون من المطبوعات المختلفة وفحص المراسلات الصادرة من المعهد والواردة اليه .

ويضم كل معهد للراسلة عادة عددا من الاقسام الادارية التى لهـــا صلات وواجبات متصلة ببعضها فى العمل اليـــومى ولذلك يختلف عدد هذه الاقسام من معهد الى آخر .

وفيما يلى أهم الاقسام الى تضمها عادة معاهد التعليم بالمراســـلة ومهامها :

اولا : قسم البريد : Mailing Section

١ ــ اعداد قائمة تتضمن اسم وعنوان كل دارس واسماء وعناوين المدرسين والمشرفين .

٢ ــ ارسال البرامج الدراسية التى يوافق على ارسالها مســـجل المعهد وارسال الاعمال الفترية فور اعدادها .

٣ ــ تسجيل تاريخ ورود أوراق الدارسين الى المعهد .

٤ ــ تصنيف أوراق الدارسين فى مجموعات خاصة تحت اســـماء المدرسين والمشرفين .

٥ ــ ارســـال اجـــابات الدارسين على الاختبـــارات الى المدرســـين والمشرفين .

٦ — ارسال برامج أو دروس الفترة التالية الى الدارســين الذين اجتازوا المرحلة السابقة .

ويعين لهذا القسم رئيس يعمل معه عدد من الموظفين المختصـين فى الاعمال البريدية على أن كونوا تابعين للمعهد .

ثانيا : قسم القيد : Enrolment Section

١ — اعداد الخطابات للدارسين الجدد .

٢ — اعداد بطاقات للدارسين تتضمن بيانات عن مؤهلات كل منهم .

٣ — اعداد بطاقات لمكتب البريد وحفظها تحت اسم المدينـة أو القرية أو الحى حيث يعيش الدارس .

٤ — اعداد بطاقات المعهد لكل دارس وتتضمن ما يدرســه كل دارس من برامج .

٥ — اعداد ملفات خاصة لكل دارس يكتب عليها اســم كل منهم كاملا ورقمه .

ثالثا : قسم التسجيل Recording Section

١ — فتح الطرود التى تضم أوراق الدارسين المصححة الواردة من المدرسين .

٢ — تسجيل ارقام الاوراق التى صححها كل مدرس بالنسـبة لكل دارس .

٣ — تسجيل الدرجات التى يحصــل عليهــا كل دارس من واقع الاوراق المصححة .

٤ — اعداد طرود الاوراق المصححة لاعادة ارسالها للدارسين عن طريق البريد .

٥ — كتابة تقارير الى المشرفين أو الموجهين عن الدارســين الذين يحصلون على درجات أدنى مما يجب حيث يتولى الموجهون الكتابة اليهم أو اعداد دروس علاجية لهم .

رابعا : قسم الحفظ : Filing Section

١ — وضع ختم على الخطابات الوارهة من الموجهــين يبين تاريخ ورودها .

٢ ــ مراجعة الخطابات والتأكد من اعداد الردود عليها .

٣ ــ حفظ الخطابات فى الملفات الخاصة بها .

خامسا : قسم الاختزال : Stenographic Section

١ ــ كتابة خطابات المشرفين والموجهين عن طريق الاملاء الفورى .

٢ ــ نشر نماذج الخطابات التى يمكن أن تستخدم فى المراسلات العادية .

سادسا : قسم الآلة الكاتبة وتجارب الطبع :
Typist and proof reading

١ ــ كتابة البرامج على الاستنسل نقلا عن النسخ اليدوية للكتاب .

٢ ــ عمل تجارب الطبع للمادة المكتوبة .

سابعا : قسم الطباعة : Printing or Duplication Scetion

١ ــ طباعة الاعداد المطلوبة من نسخ الاوراق التى تحتويها البرامج المختلفة .

٢ ــ ترتيب الاوراق وتجميعها .

ثامنا : قسم التخزين : Stock Section

١ ــ عمل سجل يتضمن المخزون من الاوراق والبرامج .

٢ ــ اعادة طلب الاوراق المطلوبة للتخزين .

٣ ــ مراقبة وضبط الاحتياطى المخزون من الاوراق الخاصة بالبرامج .

تاسعا : قسم الطلبات : Orders Clerk

١ ــ ارسال طلبات الدارسين من الكتب والمراجع ومساعدات الدراسة .

٢ ــ ارسال الكتب والتسجيلات المعارة من مكتبة المعهد الى الدارسين .

عاشرا : قسم الاستقبال : Receptionist

١ ــ الاجابة عن الاسئلة الموجهة من عموم الراغبين فى الدراسة .

٢ ــ تدوين اسماء الراغبين فى مقابلة اشخاص معينين من المعهد.

٣ ــ الاجابة عن الاستفسارات التليفونية .

الا أن عدد ومهام الاقسام التى تضمنها معاهد المراسلة المختلفة تختلف من معهد الى آخر طبقا لامكاناته واعداد المسجلين لدراسة برامجه. الا أن هناك بعض المبادىء الرئيسية التى لابد من توافرها لضمان نجاح معاهد المراسلة من الناحية الادارية .

وهذه المبادىء هى :

١ ــ تعاون الوزارات والهيئات المختصة .

٢ ــ أن يكون العاملون بالمعهد والهيئات المختصة .

٣ ــ تحديد الاختصاصات لكل قسم من اقسام المعهد .

٤ ــ التعاون بين الاقسام المختلفة .

٥ ــ السرعة مع الدقة فى اداء الاقسام للاعمال الخاصة بها .

٦ ــ توفر العنصر الادارى الواعى وتدريبه على ادارة هذا النوع من العمل فى مؤسسات للتعليم بالمراسلة .

٧ ــ يفضل أن يكون للمعهد قسم للطباعة خاص به اذا كان فى ذلك توفير للوقت والمال .

٨ ــ المراجعة اليومية للخدمات البريدية .

وبالنسبة للتنظيم الادارى والفنى بالمعهد يكون فى القمة المدير ويتبعه مدير مساعد يعمل تحت رئاستهما مباشرة كتبة على الالة الكاتبة وكتبة اختزال .

ويعمل عدد من المشرفون والمستشارون فى ادارات أو اقسام عديدة يختلف عددها طبقا لامكانات المعهد ويعمل تحت رئاسة كل مشرف أو مستشار عدد من الفنيين وذلك كما يبين التخطيط الآتى :

	— مشرفون على التعليم (كتاب — مراجعون
	— فنانون — ناشرون — مصممو بروفات —
	— مرشدون — مختزلون — كتبة سجلات)
	— مشرفون على انتاج البرامج (كتبة آلة كاتبة — ناسخون — مراجعون — امناء مخازن) .
كاتب الة كاتبة المدير	— مستشارون للطلبة (كاتب اختزال — كتاب الة كاتبة — مشرفون) — المسجل (موظف استقبال — موظفو قيد — كاتب اختزال كتبة سجلات — كتبة الة كاتبة).
المدير المساعد	— مشرفون على اعمال الدارسين (كاتب اختزال — كتبة تقارير — كتبة بريد) .
كاتب الة كاتبة	— مشرفون على الأمتحانت (كتبة تقارير — كاتب اختزال — مطبعة كتبة الة كاتبة) .
كاتب اختزال	— مشرف بريد (كتبة بريد — كتبة سجلات)

ومن خلال هذا الجهاز تتم حركة الاتصال بين الدارسين والمعهد الذى يشرف على الدراسة حتى يستطيع كل دارس أن يحصل على الدروس والمطبوعات والمساعدات التى يمكن أن تؤدى الى استمراره فى دراسة برنامجه حتى النهاية بنجاح . وفيما يلى خطوات الاتصال بين الطرفين :

١ — اتصال الدارس بالمعهد للاستعلام عن مجالات الدراسة ونفقاتها والمصروفات ومدة الدراسة ونظام الامتحانات والشهادات .

٢ — رد المعهد على الدارسين مضمنا نشراته ومطبوعاته التى تساعدهم على الاختيار السليم .

٣ — ارسال طلب القيد الى المعهد .

٤ — تسجيل الدارس وارسال المادة الدراسية اليه .

٥ — دراسة المادة الدراسية وارسال الواجبات .

٦ — تصحيح الاجابات واعادتها .

٧ — استمراز الدراسة وارسال الاجابات .

٨ ـ استمرار التصحيح والامداد بمزيد من الدروس .

٩ ـ اتمام دراسة البرامج وارسال الواجبات النهائية .

١٠ـ اداء الامتحان وارسال الاجابة عن طريق المشرف .

١١ـ التصحيح وتحديد مواعيد الامتحان النهائية .

١٢ـ تصحيح الامتحان وارسال النتيجة الى الدارسين .

وتبدو فى خلال هذه الحركة المستمرة قيمة وأهمية دور المدرس حيث أنه بتصحيحه وتعليقه على أعمال الدارسين يقدم لهم توجيهـا واشرافا مستمرين وذلك بصفة فردية وهذا هو جوهر عملية التدريس عن طريق المراسلة حيث أنه اذا ارد النجاح والكفاية لهذا الاسلوب التعلمى فلابد من توافر الاشراف الفردى المستمر ودور المدرس فى هذا الاسلوب لا يقل عن دور مثيله فى التعليم داخل الفصل ، بل يزيد فى أن عليه اسـتخدام الاساليب الممكنة لتعويض وتخطى الحاجز المكانى بينه وبين الدارسين وفى اثناء هذا الاتصـال يحـاول المدرس أن يتعرف تلميـذه جيدا اذا كانت تعليقاته على مراسلات التلميذ متفقة مع مسـتوى نضجـه واهتمـاماته وظروفه الخاصة وتيسير ذلك غالبا فى المدارس التى تخصص لكل مدرس عدد من الدارسين يتولى الاشراف عليهم وتوجيههم فى خلال دراسته لجميع دروس البرنامج لاتاحة الفرصة لكل مدرس للتعرف على تلاميـذه . ومع ذلك فهناك مدارس تقسم الوارد من أوراق الدارسين على جمـاعة من المدرسين لتصحيح الواجبـات ، وحينئذ يكون من العسير عـلى المدرس أن يتعرف على جميع الدارسين حيث أن أوراق واجابات التلاميذ الواردة تختلف من مرة الى أخرى وبالرغم من بذل الجهد لمحـاولة الاهتمـام بالدارسين واظهار المعرفة باعمالهم واهتماماتهم الا أن ذلك لا يتم بصورة مرضية الا اذا قام المدرس بقراءة جميع واجبات الدارس السابقة للتعرف على ظروفه الشخصية واهتماماته ومستوى نضجه وغيرها من العوامل التى قد توجد نوعا من الالفة والتفهم ، مما يشعر الدارس بان مدرسـه على دراية كاملة به وبظروفه ودوافعه للدراسة وهذا يجعله يشـعر بان مدرسه يخاطبه بصفة شخصية وبطريقة يسودها الود والصداقة ، مما يشعره بالثقة به وبالبرنامج الذى يدرسه . وعلى ذلك يمكن القـول أن المدرس يستطيع أن يكون لنفسه شخصية معينة فى نظر تلاميذه من خلال تعليقاته على اعمالهم وكثيرا ما يستجيب الدارسون لتعليقـات تسـاعد المدرس على معرفة عناصر جديدة يمكن اضافتها الى سجلات تلاميذه ومن أمثلة تعليقات الدارسين ما يأتى :

ـ أرجو أن تكتب رأيك بصراحة على جميع واجباتى فانا لا ابغض النقد البناء .

— اشكرك على اهتمامك بتقدمى فى الدراسة وانى اشكرك على حسن توجيهك ..

انى أود أن اشكرك على ما تبذله من جهد ووقت لكتابة هذه التعليقات الممتازة على الواجبات السابقة فقد أسهمت فى توضيح وتفسير مشكلات عديدة .

وإزاء هذا يمكن استنتاج أنه من المفضل أن يحدد لكل مدرس بعض الدارسين ليتولى توجيههم والاشراف عليهم طوال فترة دراسة البرنامج. وتحاول بعض المدارس أن تساعد المدرسين فى هذه المهمة وذلك بعمل بطاقة لكل دارس تتضمن كافة المعلومات اللازمة التى ساعد المدرسين على تفهم الدارسين واختيار أفضل وأنسب الردود والتعليقات على واجباتهم وتساؤلاتهم .

ولعل هذا هو ما دعا اساتذة المركز القومى للتعليم بالمراسلة فى فرنسا الى الاشارة الى أهمية التعليقات التى يوجهها المدرسون الى الدارسين حيث قال « كيف نسمى هذه الدراسة دراسة مراسلة ؟ أن المرء ليشعر أنه أمام الاستاذ فان ما يقوم به من تصحيح التمرينات يتم بالرعاية الفردية بل أنه كثيرا ما تدفع هذه الصلة بالطالب الى أن يبث الاستاذ مشاعره عند معالجة موضوع من موضوعات الانشاء مثلا .

ومنهم من ينتقل بالاستاذ القارى الى بيئة الاسرة فيتحدث فى كتاباته عن اذواقه وأحلامه ، ثم أن بعض الطلاب لا يقف عند هذا الحد ، فمنهم من يكاتب استاذه بوسائل يحدثه فيها عن متعه والامه ، وما يحقق من نجاح وما يحس به من قلق ذلك فانه بالرغم من أن المدرس والدارس لا يتقابلان للمناقشة الشفوية فان قراءة الواجبات والتعليقات تتيح فرصا للمناقشة التحريرية وبخاصة عند نمو علاقة طيبة بين الطرفين، فان الدارسين يتوقون الى اضافة مذكرات شخصية فى مراسلاتهم مع المدرس، ولا يحدث ذلك غالبا بصورة مباشرة ولكن فى خلال عرض الواجبات وتقديمها فالدارسون قد يذكرون عن انفسهم عند الكتابةالى مدرس لايتقابلون اكثر مما يذكرونه عند الحديث الى مدرس اعتادوا مقابلته .

ويستطيع المدرس بقراءة الواجبات أن يكتشف الاخطاء ويقترح اساليب العلاج وهو الى جانب ذلك يحاول أن يقدم من التعليقات ما يتفق مع ظروف ومستوى كل دارس على حدة ، وتهدف هذه التعليقات الى توجيه الدارس ومساعدته على تخطى ما يصادفه من صعوبات فى اثناء الدراسة . والمدرس الناجح هو الذى يستطيع أن يتصور نفسه كما لو كان فى موقف الدراس خلال اعداد توجيهاته لهم بحيث يكون قادرا على تصور ما قد يعترضهم من صعوبات كما يتوقع ما يمكن أن يوجهوه من تساؤلات

وبذا يجب أن يكون المدرس مصدرا دائما لاثارة الدارسين وتشجيعهم على الدراسة . وعلى ذلك يمكن القول أن ابرز جوانب المسئولية الرئيسية التى تقع على عاتق المدرس تنحصر فيما يلى :

١ ــ مراعاة اهتمامات الدارسين .

٢ ــ تشجيعهم والاشراف عليهم .

٣ ــ مشاركتهم بعقله وخبرته وحكمته فى الدراسة والعمل .

ان المدرس الناجح لا يجعل من نفسه مجرد مصحح لاوراق الدارسين ولكن يجعل من التعليقات التى يقدمها اسلوبا وطريقا لتطور وتقدم الدارسين . وقد كتب احد الدارسين الايطاليين الى مدرسه فى صدد الاعتراف بفضله فقال :

« عندما انتظمت فى دراسة تلك المقررات كنت اعمل مزارعا بسيطا احيا حياة قاسية دون آمال أو تطلعات ، والآن وبعد أن انتهيت من دراسة تلك المقررات استطيع أن اقول انى اصبحت فنيا متخصصا ولذلك فقد حصلت على عمل مشرف فنى والآن أعيش فى ميلانو واستمتع بصحبة الاصدقاء علاوة على أننى احصل على أجر مرتفع .

تشجيع الدارسين بالمراسلة :

يحتاج الدارسون عادة الى التشجيع الدائم وبخاصة عند بدء الدراسة حيث يكون الدارس غالبا غير واثق من نجاحه فى تلك الدراسة وغير متأكد من فاعلية طريقة التدريس ذاتها ، ولذا فان مقدارا مناسبا من مدح الدارسين واطرائهم خلال الدراسة يعتبر ضروريا ولكن دون أن يكون ذلك على حساب المستوى المطلوب . ومع هذا فهناك اختلاف حول المدى الذى يجب أن تصل اليه معاهد المراسلة فى الكتابة لتشجيع الدارسين ، فهناك من ينادى بأن الاكثار من خطابات التشجيع ضار كما أن هناك من يشير الى أن الخطابات الكثيرة تسهم فى تحسين مستوى النتائج ، الا أن التعليقات العامة مثل « مجهود طيب أو عمل حسن » قد لا تفيد كثيرا ، ولكن التعليقات الشخصية غير الرسمية والاكثر تفسيرا قد تكون اكثر فائدة وذلك مثل « لقد سررت كثيرا بالجزء الثالث من واجبك ــ اجابتك جيدة ــ عملك واضح يدل على تفكير سليم» . وغالبا ما يتبع المدح والتشجيع بمقترحات تساعد على تطوير عمل الدارس مثل « هذا الواجب هو أفضل ما ارسلت حتى الآن » . فقد خططت جيدا مما يظهر لى انك تفيد من هذه الدراسة ــ احتفظ بمستوى عملك الجيد ولتحقيق مستوى افضل يجب عليك كذا وكذا ...

وفى خلال هذه التطبيقات يجب أن يعرف الدارس مواطن الخطأ فى الاجابة وأسباب ما وقع فيه من اخطاء . ومع هذا يلاحظ أن هنـاك بعض المدرسين يوجهون نقدا قاسيا الى الدارسين مما يؤدى فى كثير من الأحيان الى انصرافهم عن الدراسة والقصور ازاء متابعتها حتى النهاية .

وعلى ذلك فان مسئوليات مدرس المراسلة عديدة ويتوقف نجاحه فى الوفاء بها على :

١ ـ التعرف على المعلومات التى يتضمنهـا البرنامج الـذى يقـوم بالاشراف على تدريسه .

٢ ـ أن يقوم بتصحيح أوراق الدارسـين على الفور وأعطـاء التعليمات والتوجيهات الضرورية .

٣ ـ كتابة تقـارير الى الموجهين تتضمن ما يبـدو من أوجه القصور فى البرامج التى يدرسها وتصحيح واجبات دارسيها .

٤ ـ كتـابة تقـارير الى الموجهين عن الدارسـين الضـعاف والـذين لم يحققوا المستوى الدراسى المطلوب .

واذا كان التدريس بالمراسلة يعتمد فى المرتبة الاولى على الاتصـال البريدى بين المدرس والدارسين فان هناك مدارس ومعاهد تعمـل جاهدة لاتاحة فرص للدارسين لمقابلة مدرسيهم واجراء مناقشـات فيمـا يعترضهم من مشكلات أو ما يعن لهم من تساؤلاته فى اثناء الدراسة ، وذلك بقصد تخطى البعد المكانى أو العزلة بين الطرفين وازاء هـذا تتبع اساليب متعددة منها :

١ ـ مراكز الاشارة :

تنتشر فى عدة مناطق مما ييسر للدارسين زيارتها فى الوقت الذى يحدد لهم ويقاقم الدارسون الى مجموعات للمناقشة تضم كل مجموعة من ٢٠ ـ ٢٥ دارسا وتتراوح مدة الدراسة فى هـذه المراكز ما بين خمس وثمانى ساعات كل اسبوعين وتزود هذه المراكز عادة بمكتبـة ومعمـل تسجلات صوتية وشرائح أفلام وغيرهـا من متطلبات دراسـة البرامج المختلفة التى يقدمها المعهد . ويطلق على هذا الاسلوب فى الدراسـة « التعليم بالمراسلة بالمراجعة Fernstudium mit kunsutation وتعتبر المانيا الديمقراطية احدى الدول التى تأخذ بهذا الاسـلوب على نطاق واسع .

٢ — اللقاءات الاسبوعية :

حيث يقوم الدارسون بالاتصال الشخصى بمدرسيهم وذلك عن طريق عقد اجتماعات دورية اسبوعية فى اجازة نهاية الاسبوع للمناقشة واجراء التجارب المعملية فى ورش المصانع أو المدارس الفنية وينتشر هذا الاسلوب فى ايطاليا والمانيا الغربية والفرق بين مراكز الاستشارة واللقاءات الاسبوعية أن الأولى موزعة بحيث تغطى عدة مناطق فى حين أن اللقاءات الاسبوعية يتم ترتيبها بالاتفاق بين المدرسين والدارسين .

٣ — المدرسون المتجولون :

وهم يقومون بزيارة الدارسين فى منازلهم أو يعقدون لقاءات معهم فى المناطق التى يتجمع فيها عدد كبير من الدارسين ويقيم المدرس المتجول بينهم فترة معينة للشرح والتفسير والمناقشة والاجابة عن الاستفسارات، على أن تضم هذه المجموعات اصحاب الاهتمامات المتفقة أو الذين يدرسون برنامجا واحدا . وقد تصحب هؤلاء المدرسين سيارات مجهزة بالافلام والتسجيلات والشرائح وغيرها من الوسائل الضرورية لدراسة البرامج وقد اخذ بهذا النظام فى استراليا منذ سنة ١٩٠١ حيث بدأ بزيارة الاطفال الذين يدرسون برامج بالمراسلة لبعد محال اقامتهم عن المدارس النظامية .

٤ — المدرسون المقيمون :

وهم يتولون مقابلة من يحضر الى المعهد من الدارسين للاستفسار أو اجراء تدريب على احد الاجهزة أو الآلات تدعيما ومساندة لما يقوم بدراسته من دروس . وتخصص بعض المعاهد حجرات بها تضم المعدات والاجهزة والافلام والشرائح والنماذج والاشرطة اللازمة للدراسة وينتشر هذا الاسلوب فى فرنسا والاتحاد السوفيتى .

٥ — الدراسة فى مجموعات :

حيث يتم الربط بين التعليم بالمراسلة والدراسة وفق هذا النظام عن طريق تكوين جماعات من الدارسين ويتم اللقاء بينهم بانتظام مرة واحدة اسبوعيا حيث تقوم المجموعة باختيار احد اعضائها ليكون قائدا للجماعة وربما يدعون شخصا متخصصا ليس من بين الدارسين لقيادة الجماعة وفى خلال هذه الاجتماعات يناقش الاعضاء محتوى الدروس والاجابات التى تصدر عن الدارسين ويقوم كل دارس بالاعداد للمقابلة بدراسة الدروس مسبقا وتحديد المشكلات التى تبدو له والتساؤلات التى تعوق استمراره فى الدراسة وتسير هذه الجماعات بالنسبة لحل الواجبات باحدى الطرق الاتية :

(أ) بعد انتهاء الاجتماع يرسل كل عضو اجاباته بصفته الشخصية الى المعهد .

(ب) تتخذ الجماعة موقفا محددا بالنسبة للاجابات وترسلها الى المعهد .

(ج) اذا كان قائد الجماعة متخصصا يفوض بتصحيح الواجبات والتعليق عليها بصفة فردية أو جماعية وينتشر هذا الاسلوب في فرنسا والسويد .

٦ ـ حلقات الدراسة الصيفية :

حيث تقيم بعض المدارس حلقات دراسية يحضر فيها الدارسون الى المعهد ويعتبر هذا النظام من أنجح اساليب الدراسة بالمراسلة وذلك بالنسبة لتعليم وتدريب المدرسين حيث يتيسر لهم استكمال دراساتهم فى خلال عطلاتهم الصيفية ويكثر استخدام هذا الاسلوب فى استراليا وكندا .

ومما لا شك فيه أن هذه الاساليب وغيرها يقلل من فرص النقد التى يمكن أن توجه الى الدراسة بالمراسلة وقد اثبتت احدى الدراسات فاعلية دراسة برنامج بالمراسلة بالنسبة لاولئك الذين يتلقون مساعدات من مدرسيهم فى صورة زيارات لهم . وقد اجرت هذه الدراسة على ٨٨ دراسا فى جامعة وسكنسن حيث قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتلقت المجموعة الضابطة التعليم بالمراسلة ولم تقدم لها مساعدات الا عند الطلب . أما المجموعة التجريبية فكانت تنظم لها زيارات دورية بالمنازل يقوم بها المدرسون ، وفى نهاية الدراسة احرى للدارسين اختبار لقياس أثر المساعدات على اتجاهات وتحصيل الدارسين . وقد اسفرت الدراسة عن تمايز اتجاهات المجموعة التجريبية نحو اسلوب الدراسة بالمراسلة أكثر من المجموعة الضابطة وقد لوحظ أيضا أن المجموعة التجريبية أكملت دروسا وتعيينات شهرية أكثر من المجموعة الضابطة .

ان اسلوب التعليم بالمراسلة ينظر اليه نظرة احترام وتقدير فى كثير من الدول ذلك أن الدارسين استطاعوا أن يحققوا نتائج مساوية ـ أن لم تكن أفضل ـ للدارسين النظاميين فى ميادين كثيرة ، وبالرغم من ذلك فهناك من ينادى بان عدم توفر عنصر الاتصال المباشر يفقد عملية التعليم عنصرا رئيسيا من عناصرها . ولكن اذا ما بذلت الجهود الطيبة فى سبيل تقديم تعليم فردى على مستوى عال من الكفاية الى جانب اتاحة فرص للاتصال الشخصى فانه يمكن تلافى الكثير من أوجه النقد التى توجه الى هذا الاسلوب .

***

التراث والفنان المربى

صفاء دياب

مدرسة بكلية التربية الفنية

لكل أمة تراثها .. والتراث حصاد حضارة لا يمكن انكارها أو تجاهلها لأن التراث هو ثمرة التجربة لحصيلة رؤية الفرد وفكر المجتمع عبر الأزمنة المختلفة المتعاقبة ولذلك كانت علاقة المجتمع بتقاليده وتراثه علاقة أساسية وحيوية وليست علاقة تبعية او تقلدة .

وقد كان الفن دائما صدى للحياة ومظهرا من أهم مظاهر حضارتها ومن هنا تظهر أهمية دور الفنان والفنان المربى بخاصة ونوع علاقته بتراث البشرية بعامة وتراث أمته بخاصة .. تهدف التربية الفنية المعاصرة والفنان المربى الى الاهتمام أساسا بدعم سلوك الأفراد وتهيئة المواقف الفنية والخبرات الجمالية التى يستطيعون من خلالها أن يشكلوا حياتهم فى ضوء نظرة الفنان المبدع وتوجيهه المحكم وهذا يستلزم من المربى أن يكون على ثقافة واسعة تيسر له تفسير ما يقع تحت بصره وحسه من علاقات وادراك الظواهر والأشياء بروح التأمل والوعى وأن يكون لديه القدرة المؤثرة بحيث يعكس قيمة العمل الفنى فى سلوك الأفراد .. وان يدرك أن التربية الفنية حينما تجد طريقها فى قطاعات الحياة المختلفة يمكنها أن تسهم اسهاما فعالا فى بناء المجتمع وتطويره وفى رخائه وتقدمه .. وحتى يؤدى الفنان المربى دوره هذا على أكمل وجه وجب عليه أن يكون فنانا يمارس الفن ممارسة مستمرة لأن فاقد الشيىء لا يعطيه ، وهذه الممارسة من شأنها أن تساعده فى مواجهة الأفراد على اختلاف شخصياتهم وتقفه على انارة الطريق أمامهم بما يستمده من أحاسيس جمالية ورؤية عميقة لمحتويات الطبيعة من حوله وما يكشف عنه التراث من ذخائر فنية أصيلة .

ومن الملاحظ فى عصرنا هذا أن الفن يعانى أزمة فكرية ونفسية كما أن كثيرا من أوجه الحياة تفتقر بدورها الى الاتزان النفسى والتكامل الاجتماعى وفى رأيى أن أهم أسباب تلك الأزمة فى مجال الفن هو ذلك القصور الملحوظ فى عدم هضم جوهر الخبرة الجمالية الحقيقى المستند على دعائهم فكرية ، وبخاصة تلك الخبرة التى مرت بها تقاليدنا الفنية العريقة حتى نتهيأ لخبرة جديدة تقودنا الى مزيد من الكشوف والنمو .

وعند استعراضنا للحركة التشكيلية المعاصرة والتى يساهم فيها كثير من الفنانين المربين نجد أن العلاقة بينها وبين التقاليد الفنية التى قامت فى هذه البلاد منذ آلاف السنين والتى هى خلاصة خبرة تلك الأجيال الماضية مركزة فى أعمالها الفنية غير واضحة وبخاصة فى مطلع هذا القرن حيث أن الحركة الفنية رددت أصداء بعض الاتجاهات والمدارس الغربية مع تمصير موضوعات التعبير حتى كاد الاهتمام يقتصر فى كليات الفنون على فنون الغرب القديمة منها والمعاصرة . وكان من أسباب ذلك تولى عدد من الأساتذة الأجانب الاشراف على تلك الفنون وتوجيهها .

ولم يفطن المتهمون بشئون التربية الفنية والثقافة العامة وقتذاك الى اهمية التراث كمصدر حضارى له وزنه فى كل الخطوات التى يجب الا نقطع صلتنا به .. بينما بدأ الفن الأوربى يتجاوز الحدود التقليدية ، فأخذت مفاهيم الفن الموروثة عن الاغريق والرومان والعصور الوسطى والنهضة تتوارى ليحل محلها افكار جديدة وافدة من مصادر أخرى بعضها من الشرق الأوسط والشرق الأقصى والفنون الاسلامية والفنون الافريقية والبدائية .

وهذا فى الحقيقة مما يدعو الفنان المربى أن يقف وقفة تأمل وتركيز ومراجعة برؤية جديدة واعية متعمقة ليعكس نتيجتها على طلابه بهدف تنمية أفكارهم وتطوير استجاباتهمفنيا تجاه مختلف الفنون بما يطور استجاباتهم وينمى لديهم سائر المواقف وحتى تكون حياتهم سلسلة من المواقف المتفاعلة والخبرات الجمالية المكتسبة .

ومن ثم يجب على الفنان المربى أن يكون له رؤية وموقف من التراث يعى حكمته وقيمه الكامنة فيه وفى الوقت ذاته لا ينفصل عن عصره وحاضره بما فيه من تطوير هائل وتغير مطرد ، ثم يربط طلابه ببعض تلك القيم العالية التى تحققت فى الفنون المختلفة والقت على المجتمع ظلالها وسماتها المميزة ... لقد عبرت تلك الفنون تعبيرا صادقا عن بصر شعوبها وبصيرتها فكانت فنونا قومية ولكنها لم تفقد القيمة العالمية التى تبحث عنها فنون العصر وفنانوه ، فالفنون المصريةالقديمة والسومرية المعاصرة لها ، والفنون المسيحية البيزنطية والقوطية ، والفنون الأسلامية، وفى عصر النهضة الايطالية والنهضة الألمانية والعصر الذهبى الاسبانى ومدرسة المكسيك كلها كانت حضارات وفنون قومية ولكن هذه القومية لم تفقدها عالميتها وانفردت بعض الأعمال الفنية فى تلك الحضارات بقيم أعلى فاكتسبت مزيدا من الشهرةالعالمية وحظيت بتقدير كل من شاهدها.

ومع سهولة الاتصال بين أجزاء العالم ومع التغييرات والتحـولات السريعة فى كل أوجه الحياة فى هذا العصر الا أن الخبرة الفردية للفنـان الصادق لا تنفصل عن خبرة الجماعة أنه جزء من تلك الجماعة ، جزء من الكيان الأكبر لا يستطيع أن يحترم هـذا التراث وأن يفيد منـه بعد أن يسيغه جيدا لدفع المسيرة المتطورة قدما .

وهناك كثيرا من الفنانين بالفعـل استعانوا فى تطـوير أعمالهم بمصادر نابعة من التراث الفنى للحضارات المختلفة مع عـدم اغفـالهم الرؤى الجديدة والكشوف (التكنية) الحديثة التى تعـاون على تكوين اساليب خاصة تحمل فى طياتها الجديد المبتكر الذى له قمته الفنية العالية، والدليه على ذلك أن كثيرا من افنانين استفادوا من فنـوننا الاسـلامية وكانت لهم بمنزلة الدافـع والمثير والحافز للعمل الفنى بقيمهـا الفنية العالية وأشكالها المجردة ومن بين هؤلاء عى سبيل المثال :

(موندريـــان)

الذى استفاد من التقسيمات الهندسية فى الفنون الاسـلامية التى تكسو واجهات المساجد وتقسيمات الأبواب الخشبية والأرضيات ثم قدم بمنطقـة الهندسى الرياضى التأثيرات الملحوظة على العمارة الحديثة ٠

(فارساريلى وايفارال)

فى الفن البصرى نرى فى أعمال هذين الفنانين تأثيرا وحسا مشتقين من المشربيات التى اشتهرت بهـا فنونا الاسـلامية القديمـة وتراكيبها الهندسية الخداعية حيث يظهر خلالها شكل ما أو يختفى هـذا الشـكل ولكنه يطالعك بشكل آخر يبدو فى وقت معين بصـفات أخرى وملامح جديدة .

(ماتيـــس)

استفاد من الفنون الاسلامية الفارسية وخرج منها باطار تشـكيلى وفكرى حديث .

(مدرسة الباوهاوس)

التى ربطت الفن بالحياة كاتجاه جديد أرى أن جـذوره ممتدة الى عالم الفكر الاسـلامى حيث كانت كل ادوات الحياة من المهـد الى اللحد أعمالا فنية رائعة لها وظيفتها العملية وتأثيرها الوظيفى النفاذ .

وهناك كثير ممن استفادوا من منابع أخرى ومن تراث الحضارات المختلفة وتجارب من سبقهم فى مجالات الفنون ومنهم أشهر فنانى هـذا العصر الفنان الراحل بيكاسو وهذه الأمثلة يمكن للفنان المربى أن يستفيد منها كأسلوب فكر كاستفادة من خبرات يجب أن تنمو وتطرد دون اغفال الرؤى الجديدة ودون اجهاض للبحوث (التكنية) الحديثة حتى يصل الى الأصالة الفنية .

وعلى الفنان المربى أن يوجه أبناءه توجيها بناء ويعمل على تنشئتم فنيا وثقافيا واجتماعيا فى هدى من البحث والمرونة والقدرة على التكييف حسب المواقف المختلفة .. وكنقاد حيث القدرة على الحكم لا تتأتى الا عن طريق ثقافة واعية ومتعددة الجوانب .. ومتى وجد القادر على الحـكم يكون هناك المتذوق المثقف .

وأخيرا يشير (رينيه ويج) أن رسالة مصر الفنية فى أزمان سابقة كانت على جانب كبير من الازدهار والتفوق ويجب أن تؤديها على الدوام بروح المزاوجـة بين الشرق والغـرب لتكون لها مع عبقريتها ومكانتها الشخصية المنفردة فى فنونها عبر التاريخ .

***

البحث التربوى والتربية التجريبية

اعداد : دكتور محمد مصطفى زيدان

الاستاذ بجامعة اسيوط

قال الفيلسوف الالمانى كنت :

« يخيل الى بعض الناس انه ليس من الضرورى أن تقوم بتجارب فى مادة التربية وأن فى وسعنا أن نحكم ، عن طريق العقل وحده ، هل هذا الشىء حسن أو قبيح . ولكنهم خاطئون فيما يتخيلون ، فالتجربة تعلمنا أن محاولتنا تقود دائما الى نتائج مضادة للنتائج التى كنا ننتظرها منها » .

ومن هنا نرى أن التجربة ضرورية وأن ليس فى وسع اى جيل من الناس أن يرسم خطة فى التربية كاملة دون اللجوء اليها » .

وتشير عبارة البحث التربوى الى النشاط الذى يوجه نحو تنمية علم السلوك فى المواقف التعليمية . والهدف النهائى لهذا العلم هو توفير المعرفة التى تسمح للمعربين بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية . ويتم ذلك بدراسة بيئة التلميذ وجعلها مواتية لتنمية الاتجاه المرغوب فيه فى النمو وتعزيزه بأكبر قدر من الامكان .

وتشمل مجالات البحث التربوى الاهداف التربوية والمقرارات الدراسية والنشاط التربوى ، وطرق وأساليب التدريس والكتب بالمدرسية والوسائل والتكنولوجيا التعليمية والادارة التربوية والاشراف الفنى وأساليب ووسائل الامتحانات والتقويم .

وقد اتسعت مجالات البحث التربوى وارتبطت بمجالات البحث فى التصميم الهندسى للبناء المدرسى وحجرات الدراسة لا لتوفير ظروف طبيعية جيدة فحسب ، انما لتوفير فرص اكبر للتفاعل الاجتماعى بين التلاميذ ولضمان تحقيق الاهداف التربوية للمدرسة ويعتبر الانسان وسلوكه ، مادة للبحث فى المجالات التربوية .

فالسلوك ليس شيئا ثابتا او ظاهرة ثابتة يسهل اخضاعها للدراسة العلمية الدقيقة كما فى حالة دراسة الظواهر الطبيعية ومع ادراكنا لهذه

الظروف فان البحوث التربوية والبحوث النفسية وهى بحوث سلوكية فى طبيعتها ينبغى ان نطبق الى اقصى حدود الدقة الممكنة المنهج العلمى المستمد من مجال العلوم الطبيعية .

وعلى ذلك فان البحوث التربوية تحتاج الى مفاهيم ومبادىء ونظريات جديدة للسلوك اكثر ملائمة لطبيعة العملية التربوية وطبيعة السلوك الانسانى فى مواقف محددة . وهذا ما يمكن أن تسهم فيه بحوث علم النفس الحديث .

شروط البحث التربوى :

أولا : أن ينصب البحث التربوى على مشكلة تربوية وعملية ، مثل تقويم موقف راهن أو موقف محدث . فكم من باحث يجرب تجارب ويحسب علاقات وترابطات ، دون أن يهدف من وراء ذلك الى أى هدف سوى التجربة نفسها . واذا قبلنا جدلا مبدأ « الفن للفن » فى ميدان البديع والدراسات الجمالية ، فليس من الصحيح بحال أن نقبل مبدأ « التجربة للتجربة » فى ميدان التربية . والمجرب الذى يفعل ذلك لا يهدر وقته فحسب ، بل يهدر وقت غيره ايضا .

أن من حقنا على التربية التجريبية الا يذهب بها الغرور مذهبا يجعلها ترى فى التجريب كل شىء فى التربية .

ثانيا : أن تقبل السلطات المدرسية والادارية للعمل التجريبى وتفسح له المجال . اذ كثيرا ما تحول مقاومة المسئولين الاداريين الى تعطيل بعض المحاولات التجريبية الهامة .

واذا كان من اللازم أن تحذر هذه السلطات من المغامرين فى هذا المدان ، فمن واجبها أيضا أن تشجع المحاولات الجدية التى لا تفسد سير الدروس ولا تقلب الحياة المدرسية رأسا على عقب . ولا شك أن من الممكن القيام بكثير من الابحاث التجريبية على نحو لا يسىء الى الطلاب ودراستهم . وحتى اذا قاد الأمر الى التضحية ببعض ساعات التدريس المألوفة أو تغير النظام السائد تغيرا طفيفا ، فلن يكون فى ذلك خطر جسيم. فالشروط الاجتماعية الجددية ، وتطور العلوم الانسانية ، والمواقف الطارئة التى تواجهنا عبر الطريق أمور تجعل التجريبضرورة .والاصلاح لا يميكن أن يتم ا كما يجرى غالبا مع الأسف ضمن جدران اربعة ، دون ما وثائق كافية ودون اتصال حى فعلى بالواقع المدرسى نفسه . ولابد فيه من اعتماد اصول البحث العلمى المنظم والا كنا أمام اجتهادات شخصية

أخرى ، وأمام اصلاحات تجرى بجرة قلم ، ولا يثبت لها قرار بل كنا أمام محاولات اصلاح تترى ، كما يجرى فى كثير من البلدان ، يتلو احدها الآخر دون أن يقوم أى تقويم علمى حقيقى لاى واحد منها .

أن الداء الخطير الذى ينبغى ان تتخلى التربية منه ، هو داء الاصلاح المعتمد على الاجتهاد المجانى النظرى وعلى الافكار (اللدنية) وعلى مناقشات المجالس والصالونات . ولعل من واجبنا أن نحذر (مربى) الغرفات والاسواق والطرقات .

ثالثا : من شروط نجاح البحث التجريبى فى التربية أن يتم التعاون بين القائمين بالبحث وبين الهيئة التعليمية والاداريين والباحثين الخاصين وسائر الاشخاص المعنيين بالحياة المدرسية بشكل من الاشكال . يوقد قامت مناقشات عديدة حول دور المربين والمعلمين أنفسهم فى التجريب التربوى ، وكان لهذا الرأى أنصاره وخصومه . غير أن جمهرة المربين يرون ضرورة اسهام المعلمين فى البحث التربوى ويجدون فى ذلك شرطا اساسيا من شروط نجاح التجريب ، قد يقال أن المعلم غير معد لمثل هذا العمل ، وقد يقال أن المعلم لا يملك الوقت اللازم لذلك ، وقد يقال أن مثل هذه المهمة خروج على مهمته الاصلية ، مهمة التعليم . غير اننا نقول فى مقابل ذلك أن البحث التربوى مفيد فائدة خاصة لمعلمى التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى ، شريطة أن نرسم له حدودا دقيقة وأن نجعله فى خدمة تطوير مدود للمعلمين ونتاجهم .

ومن الخطأ فيما نعتقد ان يقوم فصل قاطع بين مهمة التعليم ومهمة البحث . ولابد من التواصل بين المهمتين اذ انه يفيد التعليم فى مراحله المختلفة . فمن شأن هذا التواصل ان يوفر للبحث التجريبى شروطا واقعية من جهة ما دام مختبر التربية التجريبية — هو المدرسة ، كما من شأنه من جهة ثانية أن يجعل التعليم بعيدا عن التجمد قادرا على تصحيح أخطائه وأن يجعل المعلم أهلا لأن يستهدى فى طريقته وفى اصلاح تلك الطريقة أسلوب البحث العلمى ، بدلا من يستهدى خبرته وملاحظاته العفوية الغامضة .

يضاف الى هذا أن هذا الاسهام من قبل المعلمين يخلق لديهم موقفا خاصا قوامه الروح العلمية ، تلك الروح التى هى أثمن ما يمكن أن يتصف به المعلم والتى لا تكتسب الا بمعاناة العمل العلمى والبحث التجريبى .

أن مثل هذه الاهتمامات العلمية لا تخلقها الا اشاعة اليوم العلمية وروح البحث والتجريب فى المدارس . وقد يكون من الوسائل المساعدة على تكوينها اعداد المعلمين اعدادا صالحا يأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب من التدريب على البحث والتمرس بالتجريب فى كليات التربية وسواها ذلك أن التدريب الذى يتلقاه معظم المعلمين فى هذه الكليات

يبين دون شك أهمية الملاحظة والتجريب ، ولكنه لا يعلم الطلاب كيف يجربون وكيف لاحظون .

واشد ما يحتاج اليه معلمو الغد هو التدريب العلمي المبنى على البحث والتجريد .

رابعا : ضرورة الربط بين التجديد والابتكار فى التربية من جهة وبين البحث التجريبى من جهة ثانية . ان روح التجديد والابتكار اذا لم يرافقها بحث تجريبى يمكن أنتنقلب الى مجرد « موضة » ، والبحث التجريبى اذا لم يستهدف ايجاد طرق جديدة وتجديد محتوى التربية فى مناهجها وكتبها وخططها وغير ذلك ، كان بحثا لمجرد البحث ، خلوا من أى هدف علمى . والازمة التى تعانى منها التربية اليوم — ولا سيما بعد الزيادة الكبيرة فى اعداد الطلاب — تحتاج الى تقدم تكنولوجى فى التربية تجدد طرائقها ومناهجها ووسائلها — غير أن اداة تحقيق هذا التقدم التكنولوجى ما هى مجرد الابتكار الذى لا يستند الى بحث علمى ، بل هى التجربة العلمية وتطويرها .

أن المعلمين الذين هم قوام العملية التربوية يحتاجون الى روح البحث العلمى وامتلاك حس التجربة . انهم يحتاجون الى روح الابتكار المؤيدة بالبحث والى البحث الذى تحدوه روح الابتكار .

التربية التجريبية والبحث التربوى :

تعرف التربية التجريبية بأنها الرقابة العلمية التجريبية على الحوادث التربوية ، ومعنى هذا أننا أمام علم يطرح مشكلاته راسا بلغة تربوية محضة ، وأننا تجاه فرع يهدف الى دراسة موضوعية ، ويتعرض لمواقف موجودة او يخلق عن قصد مثل هذه المواقف مناظرا اليها من خلال وجهة نظر عملية ومن منظار المردود التربوى . فهو اذا يعنى بأمور النتاج التربوى بمعناه العام ، ولكنه يحاول أن يحل هذه الامور عن طرق موضوعية تجريبية .

أن التربية التجريبية تكاد تكون محور البحث التربوى وأساسه ، ولهذا كثيرا ما تختلط به . ومع ذلك فالبحث التربوى أوسع وأشمل من التربية التجريبية ، وهذه الأخيرة ، جزء منه وليست كله ، ذلك أن كل نشاط يتصل بعملية التربية نشاط يعنى البحث التربوى . ويعنى هذا بأن البحث التربوى واسع الايطار شامل النطاق ومن أهم مجالاته :

— الاستفتاءات بأنواعها المختلفة ، وسائر الملاحظات المتصلة بالظواهر التربوية .

ـ الدراسات التجريبية والتي تستهدف أن تخضع الطرائق التربوية للفحص التجريبي بغية دراسة شروطها ومعرفة قوانينها .

ـ الدراسات النظرية والتاريخية والفلسفية وسواها التى من شأنها أن تقدم اطارا عاما للبحث .

ـ البحث التطبيقي المنصب على مناهج وطرق محلية ، احدثت لاثارة الاهتمام بدراسات أساسية أخرى ولتدريب الهيئة التعليمية والقاء ضوء على بعض المشكلات الراهنة . وهذا الضرب من النشاط يسمى (البحث الاجرائى) .

تجرى التربية التجريبية عادة على التلاميذ فى المدارس ، ويواجه الباحث عدة متغيرات تؤثر على التجربة من أمثلتها أعمار التلاميذ والتحصيل الدراسي والذكاء والعصر العقلى والاستعدادات العقلية الخاصة والانتباه والدافعية والاتجاهات والميول ، والاتزان الانفعالى لدى التلاميذ ، كما أن هناك مستويات اجتماعية واقتصادية للتلاميذ ، ومستويات تأهيل وكفاية مهنية للمدرسين .

ويصعب على الباحث أن يجد فصلا بأكمله متجانسا فى الذكاء ، لذلك فانه لا يحصل على مجموعات تجريبية وضابطة متكافئة فى المتغيرات .

لذلك يجرى الباحث التجارب على التلاميذ دون تغيير أو تعديل فى تنظيم توزيعهم عادة .. ومن المشكلات التى مازالت تواجه البحوث التجريبية التربوية صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التى تقيس بدقة المتغيرات السلوكية وما يطرا على شخصيات التلاميذ من نمو وعلى سلوكهم من تغير . ومع ذلك فان البحوث التربوية التجريبية تسمح باستخدام اختبارات لقياس ـ المتغيرات متى توافرت لها خصائص وشروط معينة من اهمها درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية . وما لم يتحقق الباحث من استيفاء ادوات بحثه لهذه الخصائص ، فان النتائج التى سوف يحصل عليها فى التجربة ويبنى عليها تفسيراته وتعميماته معرضة للخطأ ، وتكون النتائج ذات قيمة مشكوك فيها ولا يعتمد عليها .

ومن ناحية أخرى فهناك فى البحوث التجريبية التربوية متغيرات مؤثرة يصعب التحكم فيها أو ضبطها ضبطا كافيا ، ولذلك يلجأ الباحث عادة الى افتراض أنها ذات تأثير محدود ، أو أنها منبتة الصلة بموضوع البحث .

خطوات البحث التجريبي التربوى :

ـ أن على الباحث التربوى صياغة مشكلته صياغة واضحة ، بملاحظة الحوادث وقد تطرح قصدا وعن سابق تصميم . ويجب أن تكون هذه

المشكلة محدودة بمقدار يسمح بأن تدرك فى جملتها . وبأن نتسائل .. لماذا يجيد الكتابة طلاب صف معين فى المدرسة اكثر من طلاب صف آخر ؟ او هل تعين القراءة اليومية على تحسين اسلوب الكتابة ؟

لا شك أن اجادة طرح المشكلات بصدد الاشياء التى حولنا هو ملكة تنبىء عن روح عملية ، ولابد للمربى أن يملكها والا يكون من أولئك الاشخاص الذين لا فضول لهم ولا ينزعون الى أى مدلول .

فالمبدأ الذى ينبغى أن يسود دائما ، هو أن يعكف الباحث على مشكلاته هى حقا مشكلات وفى حلها تحسين واضح للعمل المدرسى .

ــ وبعد صياغة المشكلة ــ ينبغى ان تلتقط جميع العناصر اللازمة لحلها. وهذه المرحلة من مراحل البحث التربوى أسهلها وأقربها تناولا . ومع ذلك لابد لمن يضطلع بهذه المهمة ان يملك ــ الدراية على الملاحظة وان يتصف بروح النظام والصبر ــ وسواء استخدم ادوات علمية أو اجهزة مخبريه ، لابد له أن يتقيد تقيدا دقيقا بشروط تطبيقها . وكل اهمال لهذه القاعدة يضعف من قيمة المواد التى جمعها بل قد يفقدها كل قيمة .

ــ واذا ما أجتمعت العناصر الكافية ، وجد تصنيفها وتحليلها . ويلجأ الباحث الى الطرق الاحصائية فيتسائل كيف تنوزع النتائج وما هى متوسطاتها ؟ وما هى الحوادث الشاذة والعناصر التى ينبغى حذفها ؟ ويقوم الباحث بانشاء الخطوط البيانية والجداول وغيرها من الوسائل الاحصائية التى تجعل النتائج أكثر دلالة ومعني ، كما يقوم بحساب معاملات الترابط وغيرها من المفاهيم الاحصائية .

ــ تأتى مرحلة تفسير النتائج التى تقدمها التجربة والملاحظة المنظمة . وهذا التأويل قد يكون يسيرا فى بعض الاحيان ، اذ يمكن استخلاص نتيجة واضحة تماما .

وفى أحوال أخرى تكون فيها عدة تفسيرات ممكنة ، التى تبرز تجاهها فى ذهن الباحث فروض عديدة ، ولابد اذن أن نعرف أى هذه الفروض يقدم لنا التفسير الحقيقى للنتائج التى بين ايدينا .

ومن اجل هذه الغاية لابد من متابعة التجريب ، والقيام بتحقيق الفروض عن طريق اللجوء الى بعض الوثائق والمواد للوصول بعد هذا كله الى يقين تام .

وليس فى هذه الخطوات جميعها ، ما يختلف عن الخطة التى يتبعها العالم فى أى ميدان من ميادين العلم . وما نحن الا أمام المنهج العلمى بما فيه من مشاهدة وتجربة وتنظيم للحوادث ونتائج فروض وتحقيق لها .

اهم العوامل التى يجب على الباحث ضبطها فى البحث التجريبى :

١ ـ متغيرات المجتمع الاصل :

قد يبدو احيانا أن التغيير المستقل يؤدى الى أثر معين على التغيير التابع ، بينما يكون ذلك راجعا فى حقيقته ، الى خاصية معينة للخصوصين المشتركين فى التجربة .

ولا يمكن أن يقدر الباحث أثر المتغير المستقل بدقة كافية على المتغير التابع .

٢ ـ الاجراءات التجريبية :

قد تؤثر الاجراءات التجريبية ذاتها فى المتغير التابع .

، عندما يريد الباحث أن يحدد الطريقة التى تؤدى الى اتقان أكبر فى تعلم الاطفال للكسور من الطريقتين الآتيتين : طريقة « التــدريب » أو طريقة « الفهم » فقد يأخذ احتياطاته فى اختيار مجموعتين من المفحوصين، متماثلتين فى جميع النواحى ؛ بحيث لا يمكن أن تؤثر الفروق فى خصائصهم فى نتائج التجربة .

وقد تحدث الاجراءات التجريبية اشارات لا شعورية تؤثر فى النتائج التى يحصل عليها الباحث بينما توجد هذه الاجراءات أحيانا متغيرا يؤثر فى استجابات المفحوصين للمتغير المستقل . اذ قد يكتسب المفحوص مهارة أو سرعة فى الاستجابة ، وقد يتوقع حدوث نفس الاستجابة النفســية فى كل مرة تالية .

٣ ـ المؤثرات الخارجية : قد يكون لبعض المؤثرات الخــارجية التى تقع على الموقف اثر على المتغير ، التابع ، ويمكن ملاحظة ذلك فى تجربة الحساب عند تعليم التلاميذ فى حجرة أكثر ضوضاء أو فى وقت اقل ملائمة ، عن مجموعة أخرى من التلاميذ وقد يكون مدرس احدى الطريقتين أكثر كفاءة من مدرس الطريقة الأخرى ، وحتى اذا كان نفس المدرس يعلم المجموعتين، فقد يكون اكثر تحمسا لطريقة من الطريقتين اكثر من الثانية .

لذلك فان الباحث الكفء يفحص خططه التجريبية فحصــا دقيقا ، لكى يتأكد من وجود مؤثرات خارجية تؤثر فى المتغير التابع .

والمعايير الواجب مراعاتها فى البحث التربوى :

ـ يجب أن تكون صياغة مشكلة البحث واضحة ومحددة : اى ينبغى ان تكون مشكلة البحث خالية من اى غموض ويمكن التعــرف على ذلك من

خلال قراءتها فاذا ظهر أن لها أكثر من تفسير فالمشكلة اذن غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافى .

— ينبغى أن يهتم الباحث بانقاص تحيزه عند اختياره لعينة بحثه وحتى يتمكن الباحث من استخدام هذا المعيار فى تقويم البحوث التى يقرأها ينبغى أن يدرس بعناية طرق اختيار العينات . وهذه الطرق تبدأ بتحديد أهداف البحث وتحديد المجتمع الاصل واعداد قائمة بمفرداته وتحديد الطريقة التى يتم بها اختيار عينة من هذه المفردات بحيث تأتى ممثلة للمجتمع الاصل وحتى لا تكون العينة متحيزة وتمثل المجتمع الاصل .

ينبغى أن يكون اختيار المجموعة الضابطة اختيارا سليما . أى ينبغى أن نختار المجموعة الضابطة من نفس المجتمع الاصلى الذى اختيرت منه المجموعة التجريبية .

كما ينبغى أن تتكافأ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى جميع المقاييس التى لها أهمية وتأثير على نتيجة البحث وتتكافأ المجموعتان عادة فى نسب الذكاء ، وفى المتوسط والانحراف المعيارى فى نواحى السلوك ذات الاهمية فى البحث كما تقاس باختبارات معينة ، وأن تتكافأ المجموعتان فى الأعمار الزمنية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها مما يحدده الباحث .

— ينبغى أن يكون هناك فرق واضح بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث وجه المتغير التجريبى . ويحتاج تطبيق هذا المعيار على الابحاث خبرة كافية فى مجال البحث العلمى من جانب الباحث . وفيما يلى بعض الاشارات التى تساعد على استخدام هذا المعيار .

ينبغى مراعاة ضبط العوامل التى تقلل من أثر المتغير التجريبى والتى قد تنشأ نتيجة الاتصال والاختلاط بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية .

كما ينبغى أن يعرف المتغير التجريبى تعريفا دقيقا ، فاذا أخفق الباحث فى ذلك ، استحال عليه أن يتعرف على الفروق الموجودة بين خبرة المجموعة الضابطة ، تلك الخبرة التى تقع فى البحوث الجيدة تحت سيطرة الباحث .

— ينبغى أن تكون المجموعة التجريبية متكافئة تقريبا للمجموعة الضابطة من حيث تعرضها وتأثرها لمختلف المتغيرات فى التجربة ما عدا المتغير التجريبى .

ان الغرض الاساسى من التجربة وهو أن نتبين أثر متغير أو متغيرات معينة على بعض جوانب السلوك . ولكن يتحقق ذلك ينبغى أن تتساوى

جميع المتغيرات التى تخبرها المجموعات التجريبية والضابطة ماعدا المتغير التجريبى .

وزيادة فى التوضيح ينبغى ان تكون الظــروف الفيزيقية واحــدة بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ما عدا تلك التي تكون المتغير التجريبى أو جزء منه . واذا كان المتغير التجريبى فى تجربة معينة مثـــال زيادة الاضاءة فى حجرة الدراسة بمقدار معين كأنه ينبغى ان تكون العوامل الاخرى الفيزيقية واحدة بالنسبة للمجموعتين .

من ناحية اخرى ينبغى أن تكون جميع الاجراءات التى تؤثر فى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتصل بميولهم واتجاهاتهم ودوافعهم ، والتى لا ترتبط بالمتغير التجريبى ، ينبغى أن تكون متكافئة فى المجموعتين .

ينبغى أن تنظم البيانات تنظيما يمكن القـــارىء من تفسيرها تفسيرا واضحا لا غموض فيه تتضمن معظم البحوث عادة جداول ورسوما واشكالا بيانية وتوضيحية هدفها تلخيص بيانات الدراسة وتوضيحا . ومثل هذه الوسائل ينبغى ان تحقق الهدف المقصود منها ، ولا يتأتى ذلك الا اذا كانت منظمة وواضحة بذاتها يمكن للقارىء أن يقراها دون أن يستعين بشرحها فى سياق البحث . ولذلك ينبغى أن يكون عنوانها واضـــحا يدل على محتوى الجدول أو الرسم البيانى مثلا .

كذلك ينبغى ان يجىء تفسير هذه البيانات متناســـبا مع امـــاكن عرضها فىالرسالة ، ومن غير المرغوب فيهانٍنصف جدولا أو تفسيربياناته فى مكان يسبق أو يلحق الجدول نفسه بعدة صفحات .

ينبغى الا يتضمن البحث تعميما مبالغ فيها تتعــدى حــدود البحث وما تسوغه وقائعه وأدلته .

وهناك اسباب عديدة تمنع الباحث من تعميم نتائجه من أهمهـــا ما يأتى :

(أ) أن الباحث يحدد المجتمع الاصلى بحيث يمكن أن يعمم النتيجة التى توصل اليها لتصدق على هذا المجتمع .

(ب) أن العينة فى البحث لا تمثل أى مجتمع اصلى محدد .

(جـ) ان الباحث يتوخى الحرص والحذر فى تقرير نتائجه .

(د) ان الباحث لم يحكم ضبط مصادر الخطأ بطريقة مناسبة .

(هـ) استخدام أدوات قياس معينة ، أى لا تتوافر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية .

(و) أن الاستنتاج الذى يتوصل اليه الباحث يمكن أن يكون تعميما زائدا هزيلا ، أو لا تتوافر فى البحث البيانات التى تدعم مثل هذا التعميم.

ينبغى أن يصف الباحث اجراءات بحثه وخطوات تنفيذه فى صورة تفصيلية واضحة تمكن أى باحث أخر من أعادة التجربة أو البحث .

فكثيرا ما يكتشف المجرب الجديد عند أعادته للتجربة أو البحث بعض العيوب الخطيرة فى الدراسة الاصلية ويعمل على تصحيحها مما يؤدى الى نتائج مختلفة . أما اذا اتفقت نتائج البحث المعاد مع نتائج البحث الاصلى فأن ذلك يضيف الى هذه النتائج قدرا أكبر من الثقة والثبات حيث يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها .

جميع المسلمات والافتراضات الهامة فى البحث يمكن ان تقبل بدون تحفظ كبير .

والمسلمة هى قضية يصوغها الباحث فى وضوح وفى عبارات محددة، أو نفهم ضمنا من السياق ويقبلها الباحث بأعتبارها صادقة ، أى يسلم بصحتها دون أن يضعها موضع الاختبار .

ينبغى أن يتوفر لأدوات البحث المستخدمة من اختبارات واستفتاءات وغيرها درجة مناسبة ومقبولة من الصدق والثبات والموضوعية .

واخيرا فان دراسة هذه المعايير واستخدامها فى تقويم البحوث التربوية والنفسية التى يرجع اليها الباحث ، لا تزوده بخبرة ضرورية للقراءة الناقدة للبحوث العلمية فحسب ، وانما تساعده أضا فى مراعاة معايير المنهج العلمى فى تخطيط بحثه وتنفيذه .

***

موضوعية التقويم فى التربية العملية

دراســـة

للدكتور نظمى حنا ميخائيل

مقـــدمة :

١ ــ تبدى اللجان المختصة بتجميع درجات التربية العملية عـاما بعد عام ملاحظات شتى عن مدى التفاوت بين درجات بعض المشرفين فى التربية العملية ، ومبالغة المشرفين المختلفين فى هذا التفـاوت بالزيادة أو النقصان مما يسبب تأثيرا غير عادل وغير موضوعي على المجموع الكلى للدرجات فى نهاية العام وبالتالى على التقدير العام للطالب ، وما يترتب عليه من آثار مادية وادبية لاسيما فى الفرق النهائية .

٢ ــ كما تبدى لجان رصد الدرجات فى نهاية العام ملاحظات متكررة من نوع آخر ، فيؤكدون الاختلاف الكبير بين درجات التربية العمليـة ودرجات مواد التخصص ، أو حتى درجات المواد التربوية ، ويضربون الأمثلة العديدة عن طلاب يرسبون فى مواد التخصص وينجحون بامتياز فى التربية العملية .

٣ ــ وتزداد الظواهر وتكثر الملاحظات بازدياد اعداد الطلاب عاما بعد عام كما يزداد عدد المشرفين المشـتركين فى تقويم الطـلاب وتنوع مؤهلاتهم وخبراتهم .

٤ ــ وقد دعت تلك الملاحظات والتعليقات الى اختبار مدى صحتها ودقتها ودلالتها ، فى محاولة لتقديم المقترحات المناسبة لعلاج أية نقائص قد تثبتها هذه الدراسة .

موضوع الدراسة :

٥ ــ تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مدى موضوعية التقويم فى التربية العملية متخذة نتائج تقويم طلاب الفرقتين الثالثـة والرابعـة فى امتحان مايو ١٩٧٣ كعينة ، وهى احدث مجموعة من النتائج الكاملة بين يدى الدارس ، وهل هناك حقا اختلاف كبير بين درجـات المشرفين المختلفين ؟ وما مدى هذا الاختلاف ؟ واذا صح وجـود هـذا الاختلاف فما أسبابه ؟ وهل يرتبط بعـوامل متعلقـة بالطلاب كالفرقـة أو نوع

التخصص ؟ أو متعلقة **بالمشرفين** كالمؤهل أو الخبرة أو مادة التخصص أو اختلاف تقويمه للجنسين ؟ أو انها ترجع الى عوامل خاصة **بنقاط التقويم فى التربية العملية** كالمادة والطريقة والوسائل وشخصية المدرس والنظام وغيرها واختلاف تقدير المشرفين للاهمية النسبية لكل من هذه النقاط .

لعل فى محاولة الاجابة على هذه التساؤلات ما يلقى الضوء على طبيعة المشكلة ، والوصول الى بعض المقترحات المحددة لتلاقى النقائص التى قد تثبتها الدراسة .

خطة الدراسة :

٦ ــ تشمل الدراسة الاجزاء الرئيسية التالية وفقا للمصادر التى جمعت منها البيانات :

(أ) فحص درجات مجموعات التربية العملية لجميع طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة فى دور مايو ١٩٧٣ ، وهى ٨٢ مجموعة لتوضيح ما اذا كان هناك اختلافا فى التقديرات ومقدار هذا الاختلاف أن وجد ، ومحاولة التعرف على بعض العوامل التى يحتمل أن تكون وراء هذا الاختلاف مثل التخصص والشعبة . وذاتية المشرف ومؤهله وخبرته واختلاف تقويمه للجنسين .

(ب) فحص درجات عينةمن طلاب الشعب المختلفة فى دور ١٩٧٣ فى **مواد التخصص والمواد التربوية** وعلاقة ذلك بدرجاتهم فى التربية العملية .

(جـ) استطلاع رأى عينة من الفئات المختلفة للمشرفين لمعرفة وجهة نظرهم الشخصية فى **نقاط التقويم** فى التربية العملية ، والاهمية النسبية لكل من هذه النقاط للتعرف على مدى الموضوعية أو الذاتية فى الدرجة المعطاة للطالب .

(د) تلخيص **النتائج** للدراسات الثلاث .

(هـ) **التوصيات** المقترحة فى ضوء هذه النتائج .

فحص درجات مجموعات التربية العملية :

٧ ــ تقضى اللائحة الداخلية للكلية بالنسبة للفرقتين الثالثة والرابعة اعتبار التربية العملية مقررا يمنح فيه الطالب درجة نهايتها العظمى ١٠٠ ، يخصص منها ٨٠ درجة لمشرف المجموعة الذى يرافق الطلاب طوال العام فى تدريبهم العملى بالمدارس ، كما يخصص ٢٠ درجة

لناظر المدرسة او من ينوب عنه . ويعتبر الطالب ناجحا اذا حصل على ٥٠٪ من النهاية العظمى ، كما تطبق على مقرر التربية العملية نفس القواعد والنسب التى تطبق على المواد الأخرى وذلك عند احتساب تقدير الطالب فى هذه المادة (ض ج ـ ض ـ ل ـ ج ـ ج ج ـ م) .

٨ ـ يوضح الجدول رقم ١ متوسط درجات كل مجموعة من مجموعات التربية العملية بالفرقتين الثالثة والرابعة جميع الشعب دور مايو ١٩٧٣ وعددها ٨٢ مجموعة ، وتمثل هذه المتوسطات درجة الممتحن الداخلى فقط (من ٨٠) بعد تحويلها الى نسبة مئوية ، واهمال درجة الممتحن الخارجى (من ٢٠) وذلك لسببين اساسيين :

(أ) فرصة الممتحن الداخلى للتقويم الموضوعى اكبر حيث يرافق المشرف طلابه ويوجههم طوال العام الدراسى .

(ب) تمثل درجة الممتحن الداخلى ٨٠٪ من الدرجة الكلية للمادة ، وبذلك يكون أثرها رئيسيا فى تحديد تقدير الطالب .

(أ) يعطى الجدول رقما مسلسلا للمجموعة خاصا بالبحث غير أرقامها الاصلية (حفظا لسرية الدرجات) ، كما يوضح الفرقة والشعبة لكل مجموعة ، وكذلك جنس الطلاب (بعلامة ٥ فى حالة مجموعات الطالبات) . ويوضح الجدول ايضا مؤهل المشرفين حيث قسموا الى ثلاث فئات :

ت = الحاصلين على درجة الماجستير او الدكتوراه فى التربية .

م = الحاصلين على درجة الماجستير او الدكتوراه فى مواد التخصص (رياضة ـ طبيعة ـ كيمياء) .

خ = لغير الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس ، مع خبرة فى التدريس أكثر من ١٠ سنوات .

كما يوضح الجدول الفرق بين أعلى واقل درجة فى كل مجموعة لحساب مقدار الاختلاف فى درجات المجموعة الواحدة للطلاب المختلفين .

١٠ ـ يتضح من هذا الجدول أن متوسط الدرجة لاحدى المجموعات بلغ ٦٥٪ فقط (مجموعة رقم ٥٦) ، بينما وصل فى مجموعة أخرى ٩٧٫٣٪ (مجموعة رقم ٦٣) أى أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين بلغ ٣٢٫٣ درجة من مائة ، وهو يمثل فرقا كبيرا غير عادل وغير موضوعى بين مستوى الدرجات فى المجموعات المختلفة .

١١ ـ يتضح ايضا من الجدول رقم (١) أن مقدار الاختلاف بين درجات المجموعة الواحدة (الفرق بين أعلى واقل درجة فى المجموعة) بلغ فى اقل الحالات ٨٫٣٪ (مجموعة رقم ٧) ، وفى أعلى الحالات ٣٦٫٣٪

(مجموعة رقم ٢٥) . وبينما يمثل الرقم الأخير تمايزا معقولا بين أفراد هذه المجموعة ، فقد كان مقدار الاختلاف فى ٢٢ مجموعة من العينة أقل من ١٠٪ . وهذا يعنى ببساطة أنه لو كانت النهاية العظمى لدرجة التربية العملية ١٠ درجات لحصل جميع طلاب المجموعة على نفس الدرجة . كما يوضح عدم نجاح المشرفين على هذه المجموعات فى التمييز بين طلابهم فمنحوهم جميعا نفس الدرجات تقريبا .

١٢ ــ عند حساب متوسط المجموعات للفرقتين الثالثة والرابعة كل على حدة ، وكذلك عند حساب متوسط المجموعات فى الشعب المختلفة (رياضيات ــ طبيعة وكيمياء ــ تاريخ طبيعى) ، لم تتضح أية فروق جوهرية (راجع جدول رقم ٢) . ويمكن أن نستدل بذلك على أن **متوسط درجة المجموعة لا يتأثر باختلاف الفرقة أو الشعبة .**

١٣ ــ لمحاولة التعرف على الاختلاف بين المشرفين وفقا لمؤهلاتهم (ت ــ م ــ خ) حسبت النسبة الفائية لمتوسط درجات طلاب فئات المشرفين الثلاث فكانت قيمتها ٢١٤٠ر١ ، أى أن النسبة الفائية أكبر من الصفر ، وبذلك نستنتج احصائيا **وجود فروق جوهرية بين فئات المشرفين الثلا .**

وعند حساب النسبة الفائية بين كل فئتين من المشرفين على حدة وجد أن :

١ ــ النسبة الفائية بين الفئة ت والفئة م = ٦٧٠٦ر١

٢ ــ النسبة الفائية بين الفئة ت والفئة خ = ٨٦٢٠ر١

٣ ــ النسبة الفائية بين الفئة م والفئة خ = ٣٨٨٢ر٢٥

ويتضح من هذا **أن هناك اختلافا جوهريا بين كل فئتين** على حدة لكبر النسبة الفائية عن الصفر فى جميع الحالات .

١٤ ــ عند حساب درجة المجموعة لجميع الطالبات (٢٢ مجموعة)، ومتوسط الدرجة لجميع الطلاب (٦٠ مجموعة) اتضح أن هناك زيادة لصالح الطالبات مقدارها + ٨٣ر٢٪ . كما اتضح أن هذه الزيادة تنطبق على كل فئات المعرفين ، وتصل فى حالة الفئة خ الى + ٤٤ر٥٪ (راجع جدول ٣) ٤٠ .

١٥ ــ درجاته المشرف على اكثر من مجموعة : اتضح من دراسة العينة أن هناك ١٧ مشرفا يقوم كل منهم بالاشراف على اكثر من مجموعة، وان خمسة من هؤلاء المشرفين يقوم كل منهم بالاشراف على أربعة مجموعات . وبمقارنة متوسط درجات المشرف ببعضها لوحظ تقارب هذه المتوسطات لبعضها بالنسبة لكل مشرف على حدة ، فلم يزد مقدار حدود

درجة اى مجموعة للمشرف عن متوسط درجــات نفس المشرف باكثر من ٥ر٣٪ ، بل لقد وصل التشابه فى متوسطات المجموعات للمشرف الواحد لدى سبعة من هؤلاء المشرفين حدا كبيرا ، فلم يزد حيود درجة اية مجموعة من مجموعاته عن ١٪ عن متوسطه العام .

وقد اتضح ايضا انه بالرغم من تشابه درجات المشرف فى مجموعاته المختلفة ، فقد كان الخلاف كبيرا بين متوسط درجات المشرف ومتوســـط درجات العينة المدروسة كلها ، بلغ فى بعض الحالات ٧ر١١٪ . كما اتضح خلاف كبير بين متوسطات درجات المشرفين المختلفين ، فمتوسط درجة أحد المشرفين (رقم ٣١) كانت ٦ر٦٩٪ بينما بلغ متوسط مشرف آخر (رقم٤٣) ٤ر٨٣٪ ، بفرق بينهما قدره ٥ر١٣٪ ، وكلا المتوسطين بعيد عن المتوسط العام لجميع طلاب العينة (٩ر٧٨٪) سواء بالزيادة أو النقصان (راجــع جدول رقم ٤) .

ويمكن أن نستنتج أن لكل مشرف مستوى فى تقدير الدرجات يرتضيه لنفسه ويقوم طلابه على اساسه غير مرتبط بمستوى غيره من المشرفين أو بالمستوى العام للدرجات ، فمتوسط درجة كل مجموعة من مجموعات المشرف متشابهة فيما بينها ، مختلفة عن غــيرها من درجـــات المشرفين الأخرين ، ومختلفة أيضا عن المتوسط العام لمجموعات العينة .

١٦ ــ حالة جديرة بالتأمل : ان دراسة كشوف الرصــد العــامة للفرقة الثالثة دور مايو ١٩٧٣ لوحظ أن أحدى الطالبات قد حصلت على ٩٧ درجة من مائة فى التربية العملية . وهى درجة مبالغ فيهـــا بلاشك لا يمكن أن تمنح حتى لمشرف . فالتدريس موقف انسانى لا يمكن أن يتصف بالكمال مهما توفر الجهد والقدرة والاخلاص .

وبدراسة درجات التربية العملية للمجموعة التى تقع من بينها درجة هذه الطالبة ، اتضح أن جميع طالبات المجموعة قد حصلن على امتيــاز زائد فى التربية العملية حيث بلغ متوسط درجة المجموعة ٣ر٩٧٪ (مجموعة رقم ٦٣ ــ جدول رقم ١) . واعطاء تقدير ممتاز لكل أفراد المجموعــة لا يخدم فكرة التقويم فى التربية العملية على اى نحـــو ، فلا يفــرق بين الطلاب ، كما يفقد الامتياز معناه وقيمته عندما يمنح لجميع الطلاب .

وقد اتضح ايضا من دراسة النتيجة العامة للطالبات الثمانية بهـــذه المجموعة ان طالبة واحدة فقط نجحت بتقدير عام جيد ، واثنتان بتقـــدير عام مقبول ، واربعة طالبات نجحن مع التخلف فى مادة أو مادتين ، ورسبت واحدة . والاخيرة حصلت على ٩٧٪ فى التربية العملية .

ويؤيد هذا المثال اثر العامل الشخى للمشرف فى تقـــدير مســـتوى الدرجات للتربية العملية فى مجموعتـــه . ولـــا كان المشرفون مختلفين ،

فالمستويات مختلفة . والدرجة في النهاية لا تمثل مقياسا عادلا أو موضوعيا. كما يثير هذا المثال السؤال عن العلاقة بين درجة التربية العملية للطالب ودرجاته في المواد الأخرى . وهذا ما سنناقشه فيما يلي :

ثانيا : العلاقة بين درجات التربيةالعملية ومواد التخصص والمواد التربوية :

١٧ — لدراسة هذه العلاقة فحصت درجات جميع المواد لعينة من طلاب الفرقة الثالثة دور مايو ١٩٧٣ مكونة من ٥٠ طالبا ، اختيرت بطريقة عشوائية ممثلة لكل الشعب بالفرقة (٢٠ رياضيات ، ٢٠ طبيعة وكيمياء ، ١٠ تاريخ طبيعى) ، ثم حسبت النسبة المئوية لمتوسط درجات المواد التخصصية والمواد التربوية ، والتربية العملية كل على حدة (راجع جدول رقم ٥) ، ثم حسب المتوسط العام لكل نسبة من النسب الثلاث .

١٨ — عند حساب النسبة الفائية للمجموعات الثلاث (متوسط درجات الطلاب في مواد التخصص ، والمواد التربوية ، والتربية العملية) وجد أنها تساوى ٥٤٠٢ر٩٨ أى أنها أكبر من ٩٣ر٦ بالنسبة للدلالة الاحصائية للحد المساوى ٩٩٪ ثقة ، ١٪ شك ، وهذا يوضح أن الفروق القائمة بين درجات تلك المجموعات فروق جوهرية ، أى لا توجد علاقة واضحة بينها .

١٩ — ولزيادة التأكد من صحة النتيجة السابقة حسبت النسبة الفائية بين درجات التربية العملية ، ومتوسط درجات المواد التخصصية ، كما حسبت كذلك النسبة الفائية بين درجات التربية العملية ومتوسط درجات المواد التربوية فوجدت في الأولى ١٥٧ر٧ ، وفي الثانية ٨٧ر٦ . وهذا يوضح **أن لكل مجموعة من المجموعات الثلاث اصل منفصل مستقل أى لا يوجد بينها علاقة تذكر .**

٢٠ — ويحتمل أن يكون من بين الاسباب لهذا الاختلاف بين درجات التربية والمواد التخصصية سهولة المادة العلمية المستخدمة في حصص التربية العملية بالاعدادى والثانوى (أولى وثانية فقط) اذاقورنت بمستوى مواد التخصص التى تدرس لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية . وبالنسبة للمواد اتربوية فهناك فرق كبير بين اكتابة عن طرق التدريس مثلا وبين ممارسة التدريس الفعلى ففى الحالة الاخيرة يحتاج الأمر الى ترجمة هذه القواعد الى سلوك ، ويتضمن ذلك اكثر من مجرد الكتابة في اختبار تحريرى . كما أن التربية العملية تعتمد الى جانب المعلومات على شخصية المدرس ومهاراته ولباقته في الحديث وحسن تصرفه في المواقف المختلفة واستخدام الوسائل التعليمية بنجاح وغيرها ، وهذه امور لا تدخل في تقويم المواد التخصصية أو التربوية التى تعتمد في تقديرها على ما يكتب في ورقة تحريرية .

٢١ — بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجـات المواد التخصصية فى العينة ٥١,٤٪ ، وللمواد التربوية ٦٣,١٪ ، وللتربية العملية ٧٦,٣٪ . وهذا يعنى أن متوسط درجة التربية العملية للعينة يزيد بنسبة ١٣,٢٪ عن متوسط درجات المواد التربوية ، وبنســبة ٢٤,٩٪ عن متوســط درجات المواد التخصــصية لنفس الطلاب . ويحتمــل أن يكون من بين الاسباب لهذه الزيادة فى درجة التربية العملية هو الميل العام للمشرفين الى تشجيع الطلابفىالتربية العملية وعدم ارتباطهمبورقة تحريرية محددةللدرجة، وشعورهم بعدم توفر عناصر الدقة الكافية فى التقييم . وهــذه عوامــل تميل بالدرجة الى الارتفاع .

٢٢ — فى ست حالات من الحالات الخمسين التى تناولتها الدراسة (ارقام ٣ ، ٥ ، ٧ ، ١٣ ، ١٤ ، ٣٩) كان متوسط درجات مواد التخصص أقل من ٥٠٪ ، ومتوسط درجات التربية العملية ٨٥٪ فأكثر . ويعنى هذا أن هؤلاء الطلاب الستة راسبون فى مواد التخصص ، وناجحون فىالتربية العملية بتقدير ممتاز . وتمثل الحالة رقم ٣٩ هذه الظاهرة بوضوح أكثر فقد حصل الطالب فى مواد التخصص على متوسط قدره ٢٤,١٪ أى راسب تقدير ضعيف جدا ، بينما حصل فى التربية العملية على ٨٩٪ أى تقــدير ممتاز . وهكذا يبدو **الاختلاف الواضح بين درجة التربية العملية ومتوسط درجات المواد التخصصية وكذلك متوسط المواد التربوية** ، أى أنه لا توجد علاقة تذكر بينها .

ثالثا : نقاط التقويم فى التربية العملية :

٢٣ — جرت العادة منذ بضع ســنوات أن يرســل للمشرفين على التربية العملية والمتحنين الخارجين المشتركين فى تقويم الطلاب فى التربية العملية مجموعة من النقاط للاسترشاد بها فى هذا التقــويم . وفى وقت لاحق أستبدلت هذه بعشرين نقطة محددة ، كما خصصت خمس درجات لكل من هذه النقاط العشرين . ثم الغى ارسال هــذه النقاط للمتحنين منذ ست سنوات تقريبا لعدم الاتفاق على محتواها الذى يمثل بالفعل اتجاها شخصيا للقائمين على تنظيم تدريب الطلاب ، مما يقيد المشرفين بقيود هى فى الاصل شخصية أيضا .

٢٤ — جرت العادة أيضا ان يعقد لقاء أو اكثر فى كــل عــام مع المشرفين على التربية العملية لتبادل الراى ومناقشة المشكلات التى تواجه تدريب الطلاب وتقرب من وجهات النظر . ولكن هذه الاجتماعات تحــول الاهتمام فى معظمها الى كمية التدريب المتاحة للطالب وكيفية تدبير العدد اللازم من الحصص للطلاب ، والعلاقات بين الطــلاب والمشرفين وادارة المدرسة ، وغيرها من المشاكل ، بينمــا لم يكن نصيب التقــويم ومــدى موضوعيته كبيرا فى هذه اللقاءات .

٢٥ — وازداد عدد الطلاب .. وازداد عدد المشرفين .. وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم ، واصبح مجرد اللقاء بهم أمرا غير ميسور . وقل اهتمام بعض المشرفين بمتابعة تدريب الطلاب لعوامل مختلفة . وانتقلت حالة عدم الاهتمام الى بعض الطلاب فاصبحوا مصدرا لمشاكل واخطاء قلما حدثت عندما كان عدد الطلاب والمشرفين محدودا .

٢٦ — الغى نظام الممتحن الخارجي للفرقة الرابعة وكان يخصص له ٢٠٪ من الدرجة ، وللناظر ٢٠٪ وللمتحن الداخلى ٦٠٪ . وهكذا تركزت الدرجة فى يد الممتحن الداخلى فاصبحت ٨٠٪ فزادت الفروق غير الموضوعية وضوحا .

٢٧ — وهكذا بدت حالة عدم الرضى عن التقويم فى التربية العملية ومدى موضوعيته ، والتى نبعت منها الحاجة الى هذه الدراسة . والسؤال الآن هو : كيف يتم تقدير الدرجة للطالب فى التربية العملية ؟ وهل يرجع المشرف الى نقاط معينة . يحدد لكل نقطة منها جزء من الدرجة بحيث يصبح مجموع ما يحصل عليه الطالب فى النقاط المختلفة هو درجته فى التربية العملية ؟ او ان الدرجة تعطى وفقا لانطباع عام لدى المشرف عن مستوى أداء الطالب فى المرات المتكررة لتدريبه منسوبا الى أداء زملائه فى المجموعة أو منسوبا الى مستوى أداء فرضى فى مخيلة المشرف ؟

٢٨ — اجرى استطلاع رأى للمشرفين عن النقاط التى تدخل فى تقويم الطالب فى التربية العملية ، وسؤال كل مشرف عن النسبة المئوية التى يخصصها لكل نقطة من هذه النقاط من الدرجة الكلية للتربية العملية ، واضافة أية نقاط لم يرد ذكرها .

٢٩ — تم استطلاع رأى خمسة من كل فئة من فئات المشرفين الثلاثة (تخصص تربية — تخصص مادة — خبرة تدريس) ، كما اضيف رأى خمسة من المشرفين على التربية العملية بتربية سوهاج استكمالا للصورة . وحسب متوسط الدرجة التى حصلت عليها كل نقطة من النقاط المذكورة ، واقل واكثر درجة حصلت عليها كل نقطة لتوضيح مقدار الاتفاق أو الاختلاف فى الرأى حول القيمة النسبية لهذه النقاط .

٣٠ — اتضح بما لا يقبل الشك **عدم الاتفاق على ماهية النقاط** التى يجب أن يشملها التقويم ، كما اتضح **عدم الاتفاق ايضا على القيمة النسبية لكل نقطة** . فالنقطة الاولى مثلا عن المادة العلمية (صحتها — دقتها — عمقها — وضوحها ...) حصلت على درجات تفاوتت من ١٥٪ الى ٦٠٪ . وهكذا الحال فى بقية النقاط (راجع جدول رقم ٦) .

وهكذا يتضح أن الأمر يرجع فى النهاية **الى التقدير الشخصى للمشرف** عند تحديد النقاط الداخلة فى التقويم ، والاهمية النسبية لكل منها .

ملخص النتائج :

يمكن تلخيص ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج فيما يلى :

١ — اختلف متوسط درجات المجموعات عن بعضها اختلافا كبيرا غير عادل وغير موضوعى ومبالغ فيه (بنود ٧ — ١٠) .

٢ — لم ينجح بعض المشرفين فى التفرقة بين طلاب مجموعاتهم ، فاعطوا كل الطلاب المكونين للمجمعة درجات متشابهة (بند ١١) .

٣ — لم تكشف الدراسة عن فروق جوهرية فى الدرجات مصدرها الفرقة أو شعبة التخصص (بند ١٢) .

٤ — اتضح أنه لا توجد علاقة بين تقديرات المشرفين عند ما قسموا الى مجموعات وفقا لمؤهلاتهم وتخصصاتهم (بند ١٣) .

٥ — اوضحت الدراسة وجود زيادة فى الدرجات المعطاه للطالبات عن الدرجات المعطاه للطلبة ، وتنطبق هذه الزيادة على جميع فئات المشرفين (بند ١٤) .

٦ — بالنسبة للمشرفين الذين يقومون بتقويم أكثر من مجموعة ، لوحظ أن متوسط درجات مجموعات المشرف الواحد متقاربة فيما بينها مختلفة عن المشرفين الآخرين ، ومتباعدة عن المتوسط العام لجميع الطلاب (بند ١٥ ، ١٦) .

٧ — لا توجد علاقة تذكر بين درجات التربية العملية ، ومتوسط درجات المواد التخصصية أو التربوية (بنود ١٧ — ٢) ، وفى بعض الحالات رسب الطلاب فى مواد التخصص ونجحوا بامتياز فى التربية العملية (بند ٢٢) .

٨ — متوسط درجة التربية العملية يزيد كثيرا عن متوسط درجات المواد التربوية أو التخصصية (بند ٢١) .

٩ — اتضح عدم الاتفاق بين المشرفين على ماهية النقاط التى يجب أن يشملها التقويم ، كما اتضح عدم الاتفاق ايضا على القيمة النسبية لكل نقطة ، والأمر كله يخضع للتقدير الشخصى للمشرف (بنود ٢٣—٣٠) .

١٠ — والخلاصة أن التقويم فى التربية العملية بعيد الى حد كبير عن الموضوعات فى غياب معايير تعين المشرف على أن يقترب من تفكير غيره من المشرفين .

توصيات مقترحة :

في ضوء عدم الموضوعية في التقويم التى كشفت عنها الدراسة بالنسبة للتربية العملية يمكن أن تتخذ التوصيات اتجاهين رئيسيين :

(أ) الغاء درجة التربية العملية والاكتفاء بتقدير ناجح أو راسب ، وهذا يقلل من شأن التربية العملية رغم الاهمية التقليدية التى ترتبط بها في برامج اعداد المعلمين .

(ب) محاولة اعادة تنظيم عملية التقويم وابتكار معايير يسترشد بها المشرفون المختلفون لتقليل ظاهرة عدم الموضوعية في تقدير التربية العملية وتجريب هذه المعايير لتعديلها بما يناسب . والاتجاه الاول في علاج المشكلة مرفوض تماما ، فلو اننا الغينا كل شيء يظهر خطأ أو عيب في تطبيقه لما تبقى لنا الكثير . وبدلا من أن تجنب الطلاب بعض الظلم في تقدير درجاتهم ، أضعنا عليهم فرصة الاجتهاد والاستفادة من التدريب العملى لمهنتهم من خلال التربية العملية نتيجة التنافس على التقدير الافضل .

ولتحقيق الاتجاه الثاني في علاج المشكلة يمكن اتخاذ الخطوات الآتية :

١ ـ العودة الى طبع النقاط التى ينبغى أن تراعى عند تقويم الطلاب في التربية العملية ، وتوزيعها على المشرفين من بداية العام ، وكذلك على المتحنين الخارجين ، مع استمرار تعديلها في ضوء ما يبديه المشرفون من ملاحظات .

٢ ـ اقتراح مستوى مناسب لمتوسط درجات المجموعة يحاط المشرفون علما به ، ويمكن أن يكون هذا المتوسط من ٦٥ الى ٧٠٪ من النهاية العظمى للدرجة . ويقوم كل مشرف باستخراج متوسط درجات مجموعته (التى تتكون في العادة من ثمانية طلاب) ، ويعدل الدرجات بالزيادة أو النقصان وفقا لهذا المتوسط العام .

٣ ـ يقترح على المشرفين ان لا يقل الفرق بين اعلى وأدنى درجة لطلاب المجموعة عن ربع الدرجة الكلية أو ٢٥٪ . ويحقق هذا قدرا معقولا من التمايز بين درجات الطلاب .

٤ ـ يقترح العودة الى نظام الممتحن الخارجي بالفرقة الرابعة ، فالممتحنون الخارجيون يختارون من بين هيئات التدريس المتخصصة في طرق التدريس بكليات التربية الاخرى . وزياراتهم لطلاب اكثر من مجموعة يساعد على الاقتراب من الموضوعية ، كما يصبح نصيب الممتحن الداخلى ٦٠ درجة بدلا من ٨٠ ، وبذلك يقل تحكم مشرف واحد في معظم الدرجة .

***

رؤيـة ...

عن التعليم فى تشيكوسلوفاكيا الديمقراطية

للاستاذ عبد الرحمن محمود محمد

المدير العام للادارة العامة للتعليم الثانوى بالوزارة

تنقسم دولة تشيكوسلوفاكيا الى قسمين رئيسيين :

(أ) بوهيميا وموارفيا ويسكنها التشيك .

(ب) سلوفاكيا ويسكنها السلوفاك .

ويعيش شعبا القطاعين ضمن دولة واحدة متآخين منذ قامت تلك الدولة سنة ١٩١٨ كنتيجة من نتائج الحرب العظمى الاولى .

ولغة التشيك ولو أنها تختلف بعض الشيء عن لغة السلوفاك الا أن اللغتين متقاربتان كثيرا حيث لا يوجد صعوبة فى التفاهم بينهما .

واحتراماً للخصائص الخاصة بكل منهما بشرية ولغـوية وجغرافية قامت الدولة على أساس فدرالى يمنح الحكم الذاتى لكل منهما حيث تباشر المسئوليات المختلفة فى كل منهما وزارات تتمتع بقدر كبير من الاستقلال . أما الوزارات الفدرالية السيادية فهى قاصرة على وزارات الخارجية والدفاع والمالية والتجارة الخارجية . ويلاحظ أن الصناعة هى الصفة الغالبـة فى التشك أما سلوفاكيا فهى زراعية صناعية .

من هنا كانت هناك وزارة للتربية فى كل من بوهيميا وسلوفاكيا على راس كل منهما وزير .

وهنا يبرز تساؤل ، مادامت لا توجد وزارة فدرالية للتربية والتعليم كيف يتم التنسيق بين الوزارتين فى كل من بوهيميا وسـلوفاكيا لضـمان سياسة تعليمية وتربوية قومية . وكان الجـواب أن اللجنـة القوميـة National leommittee وهى لجنة على مستوى عـال ــ هى التى تضع السياسة العامة للدولة فى كل الميـادين فى خطوط عريضـة وعلى الوزارات المختلفة أن تلتزم بها وتخطط للتنفيذ على هداها مع الاخـذ فى الاعتبار الظروف المحلية .

والسلم التعليمى منظم على النحو التـالى : الحضـانة ــ رياض الاطفال ــ ابتدائى ــ ثانوى بكل نوعياته ــ ثم التعليم العالى والجامعى :

مدارس الحضانة :

وهى منتشرة وليس الالتحاق بها اجباريا وتستقبل اطفالها من سن ٦ شهور حتى سن الثالثة وتشرف عليها وزارة الصحة لأن الاهتمام منصب أصلا على الرعاية الصحية للأطفال ودور وزارة التربية بالنسبة لها هو توفير وتقديم الخبرة التربوية من الاخصائيين . وتقدم وجبات غذائية ورسومها ٨ كرون فى اليوم (الكرون يساوى ٤ قروش تقريبا) .

مدارس رياض الاطفال :

تستقبل اطفالها فى سن الثالثة والتربية بها حتى السادسة وتستهدف العناية بشخصيات الاطفال وتنميتها والاهتمام بالجوانب التربوية قبل التعليمية أى اكسابهم العادات الصحية والسلوكية السليمة . أما النواحى المعرفية الأخرى فتأتى فى المرتبة الثانية من خلال اللعب والقصص .

وهناك رياض أطفال تظهر فى المناسبات فقط مثل موسم الحصاد حيث يودع الآباء والامهات اطفالهم فى تلك الرياض لفترة محددة والى أن يفرغوا من مهامهم الموسمية ، ورياض الأطفال شأنها شأن مدارس الحضانة ليست أجبارية ورسومها رمزية (٤ كرون فى اليوم) . وتضم رياض الاطفال حوالى ٨٠٪ من اطفال هذه المجموعة من السن على مستوى الجمهورية التشيكوسلوفاكية .

ومدارس رياض الاطفال روعة فى النظافة والنظام وحسن الاداء والتعامل والتربيب الذكى السليم وهى حافلة بكل مستحدث فى مجال الوسائل التربوية من لعب تعليمية وتربوية الى اجهزة رياضية الى اشكال وصور وافلام وغيرها .

أما معلمو هذه المدارس فيتم اعدادهم لمدة سنتين من بين خريجى المدارس الثانوية أو لمدة اربع سنوات من بين خريجى مدارس التسع سنوات الابتدائية والملاحظ أن مدرسى رياض الاطفال والحضانة كلهم من العنصر النسائى .

والبرامج الدراسية فى مدارس اعداد مدرسات رياض الاطفال تركز اساسا على المواد التربوية وعلم النفس — التذوق الفنى — الرياضة — التشريح — الموسيقى الى أخر المواد ذات التأثير الايجابى على النمو النفسى والوجدانى للطفل .

رياض الأطفال :) مدرسة الحضانة فى براتسلافا)

هذه المدرسة تجمع بين نظامى الحضانة ورياض الاطفال أى تستقبل الاطفال فى سن الشهر السادس وتستمر العناية بهم طوال فترة

الحضانة (٣ سنوات) ثم يبدأون حياتهم فى روضة الأطفال ومع أن المدرستين فى مبنى واحد الا أنه لكل منهما جهاز بشرى يشرف عليه وكذلك له مرافقه الخاصة والواقع أن هذه المدرسة تجسد تجسيدا حيا كل ما ذكرناه عن الحضانة ورياض الاطفال فى النظافة والنظام والرعاية الصحية . واللعب المتعددة الاشكال والتى تنمو فى مضمونها وأفكارها مع الطفل وينمو معها وبها — وتوجد اسرة للاطفال للنوم وقت الظهيرة ليستأنفوا نشاطهم التربوى بعد ذلك .

وتبدا الدراسة فى السادسة صباحا وتنتهى الخامسة بعد الظهر . ويشرف على المدرسة اخصائيون من كل نوع وفى كل فرع نفسانيون وأطباء وتربويون .. الخ .

المدارس الابتدائية :

المدرسة الاساسية (Basic Sch.) وهى فى تشيكوسلوفاكيا مدرسة السنوات التسع حيث يلتحق بها اجباريا التلميذ فى سن السادسة وهى مدارس منتشرة وبالمجان تماما حتى فى جميع الخدمات المعاونة والانشطة والكتب . وهذه المدرسة التى يتخرج فيها الطالب فى سن الخامسة عشرة تقريبا تكاد تنقسم الى قسمين : المرحلة الأولى من ٦ سنوات الى ١١ سنة (من الصف الاول الى الصف الخامس) . المرحلة الثانية من ١٢ سنة الى ١٥ سنة (من الصف السادس الى الصف التاسع) والمرحلة الاولى يتلقى فيها التلميذ دراسة ثقافية عامة الى جانب اللغة القومية ، واللغة الروسية اجبارية من الصف الأول . ومدرس هذه المرحلة هو مدرس فصل لكل المواد .

والمرحلة الثانية (٦ — ٩) يتلقى فها الطالب الى جانب الدراسات الثقافية والتقليدية دراسات فنية نظرية وتطبيقية وخريجو هذه المدارس يلتحقون أما بالمدارس الثانوية العامة أو المدارس الصناعية والتكنية ومن الخريجين من يلتحق بمدارس اعداد معلمى رياض الاطفال — والباقى ينخرطون فى الحياة العامة ، وعلى العموم فان توزيع خريجى هذه المدارس يتم فى الحدود والنسب التالية على وجه التقريب .

٥٨٪ يلتحقون بمراكز التدريب .

٣٤٪ يلتحقون بالمدارس الثانوية (١٤٪ ثانوى عام ، ٢٠٪ مدارس تكنية) .

٨٪ ينخرطون فى الحياة العامة بعد تدريب مناسب .

كلية التربية :

كلية التربية ورسالتها اعداد مدرس مدارس التسع سنوات وهى تضم الاقسام التالية :

١ — طلاب من خريجى المدارس الثانوية ومدة الدراسة لهم ٤ سنوات (للتدريس بالمدارس الابتدائية) .

٢ — طلاب من خريجى الجامعات ومدة الدراسة لهم ٢ سنتان (للتدريس بالمدارس الثانوية) .

٣ — دراسات مسائية للمدرسين الذين لم يتم التأهيل التربوى من قبل .

ويجدر بنا هنا أن نسجل هذه الملاحظات :

١ — أن هناك أقساما خاصة لاعداد مدرس المرحلة الاولى — مدرس فصل — (١ — ٥) بالمدرسة الابتدائية وهؤلاء عددهم يوازى الثلث بالنسبة لمجموع الملتحقين بالمدرسة والباقى يعدون للتدريس بالمرحلة الثانية (٦ — ٩) .

٢ — أن عامل الاختيار هو الاساس فى الالتحاق بأى القسمين ولا توجد مشكلات فى هذا الشأن حيث أن المرتبات واحدة والعلاوات واحدة ومدة الدراسة واحدة بالنسبة لخريجى القسمين .

٣ — أن مدرس المدرسة الابتدائية يلتحق بكلية التربية ومدتها ٤ سنوات بشهادة الثانوية العامة اى بعد أن يكون قد قضى فى التعليم العام مدة ١٣ سنة (٩ سنوات بالمرحلة الابتدائية ٤ سنوات بالمرحلة الثانوية) وهو يعد اعدادا كاملا للتدريس بالمدرسة الابتدائية ذات التسع سنوات والتى تعادل عندنا مرحلتى التعليم الابتدائى والاعدادى .

هذا والدراسة بالكلية بالنسبة لقسم اعداد مدرس المدارس الابتدائية تجمع بين الدراسات الثقافية والعلمية من ناحية والدراسات البيداجوجية من ناحية أخرى . ويدرس بالكلية اساتذة متخصصون كما وانها مزودة بكل المعينات والتجهيزات اللازمة للاعداد المهنى الفعال .

وتقييم الطلاب فى الكلية يتصف بالشمول وهو متصل على مدى الدراسة وعناصره :

(أ) أبحاث يكلف بها الطلاب فى المواد المختلفة ويناقشون فيها .

(ب) اختبارات شفوية وتحريرية .

(جـ) التدريب العملى المتقطع والمتصل .

المدرسة الثانوية :

ومدتها أربع سنوات وتستقبل طلابها من بين خـــريجى المدرســـة الابتدائية التى أشرنا اليها من قبل . والمدرسة الثانوية متنوعة :

(أ) المدارس الثانوية العامة .

(ب) مدارس ثانوية تكنية بانواعها المختلفة .

أولا : المدارس الثانوية العامة :

تقع المدرسة الثانوية العامة فى السلم التعليمى بعد المدرســة ذات التسع سنوات ومدة الدراسة بها أربع ســـنوات يحصـــل فى نهايتهـــا الطالب على شهادة الثانوية العامة التى تؤهله للالتحـــاق بالجامعة بشرط اجتياز امتحان قبول ، والالتحاق بالمدرسة الثانوية العـــامة بامتحـــان قبول ايضا ، هذا وليست المدرسة الثانوية العامة هى السبيل الوحيـــد للالتحاق بالجامعة . وانما القنوات الى الجامعة متعددة وهى الى جانب المدرسة الثانوية العامة المدارس الثانوية التكنية بشرط اجتياز امتحان القبول ايضا . ويمكن أن تركز ما أمكن جمعه عن هذه المرحلة التعليمية فيما يأتى :

١ ــ متوسط عدد المواد التى يدرسها الطالب يتراوح بين ١٢ ، ١٤ مادة والمواد فى مجموعها على غرار المواد التى يدرسها طالب المرحلة الثانوية فى مصر وهى : اللغة القومية ، لغة أجنبية (اللغة الروسية) ، لغة أجنبية ثانية يختارها الطالب ، جغرافيا ، تاريخ ، طبيعة ، كيميـــاء تاريخ طبيعى ، رياضة . وبهذه المناسبة فان الرياضة الحديثة لم تعمم فى جميع المدارس حتى الآن ، تربية رياضية ، فنون (رسم ــ موسيقى) .

٢ ــ الجانب العملى والتطبيقى فى المواد يغلب على الجانب النظرى .

٣ ــ التشعيب يبدأ من الصف الاول وهو ما يعادل الصف الاول الثانوى عندنا ولكن المســئولين صرحوا بأنه فى التعــديل الجديد سيبدأ التشعيب من الصف الثانى .

٤ ــ التشعيب اساسا أدبى وعلمى ولكن هناك تشعيب فرعى بعد ذلك أى طالب أدبى له أن يختـــار بين مجموعة اللغـــات أو المواد الأدبية الأخرى وطالب علمى له أن يختار بين المواد الطبيعية أو التاريخ الطبيعى والاختيار الفرعى معناه مزيد من الدراسات والحصص فيما اختار الطالب الى جانب مواد التخصص الأصلية . وتوجد مواد رياضية فى القسم الأدبى ومواد أدبية فى القسم العلمى .

٥ — لا توجد امتحانات نقل فى نهاية العام . وانما تقرير نقل الطالب يكون من خلال تقييمه على فترتين بواسطة امتحانات شفوية وتحريرية فى المواد المختلفة وكذلك نشاطه — الفترة الاولى فى ينايروالفترة الثانية فى آخر العام . وتقييم الطالب ليس بالدرجات وانما بالمستويات وهى خمسة .

٦ — الطالب الذى يرسب فى مادة أو مادتين له ملحق ويمتحن فيها قبيل العام الدراسى الجديد .

٧ — الكتب تصرف للطالب بالمجان وتشتريها المدرسة من ميزانيتها المخصصة لها وتوزعها على الطلاب .

٨ — تأليف الكتب بواسطة لجان تعيينها وزارة التربية والتعليم ويشرف على العملية تأليفا وطبعا وتوزيعها على المكتبات هيئة خاصة للكتاب المدرسى .

٩ — مدرسو المدرسة الثانوية من خريجى الجامعة والتخصص فى التربية .

١٠ — تصرف وجبة غذاء لمن يرغب نظير ٣ كرون .

١١ — للآباء دور فى العمل التربوى المدرسى ويدفع كل ولى أمر مبلغا سنويا قدره ٢٠ كرونا يودع صندوق مجلس الآباء ويصرف منه على الرحلات والمسابقات الرياضية — الهوايات — نادى الطلاب .. الخ .

١٢ — المفتش يزور المدرسة رسميا مرة كل سنوات تقريبا ليفتش على مادته ويعد تقريرا شاملا عن المدرسة ، وقد يزور المدرسة بدعوة منها للاسهام فى بحث أمر أو معالجة مشكلة .

١٣ — لكل مرحلة تعليمية مفتشوها المتخصصون .

١٤ — التقرير السنوى عن المدرسين يضعه مدير المدرسة والمفتش رأيه استشارى .

١٥ — المقررات الدراسية حديثة ومتطورة .

١٦ — المدرسة الثانوية العامة تتمتع باستقلال ذاتى كبير .

ثانيا : المدارس الثانوية الفنية :

واغلب تلك المدارس صناعية واقلها تجارية وزراعية والمدرسة التكنية أما متخصصة فى فرع من فروع التكنيات كالكهرباء مثلا أو تضم

تخصصات متنوعة ويتوقف ذلك على ما تمليه البيئة من متطلبات واحتياجات أو ما تتيحه من امكانيات وأهم ما هو لافت فى تلك المدارس التنكية ما يأتى :

(أ) ثراء تلك المدارس بالمعدات والادوات والتجهيزات الحديثة المتطورة .

(ب) مرونة المقررات والمناهج وقابليتها للتطوير ومواكبة التقدم المستمر .

(جـ) الربط المحكم المنظم والتفاعل المتكامل بين العمل فى تلك المدارس والمصانع المجاورة أو مراكز التدريب .

(د) الاتاحة الكاملة لفرص التدريب بكل طالب . اذ أن طلاب كل فصل (معدل كثافة الفصل ٣٢ طالبا) يقسمون الى مجموعات ثلاث — كل مجموعة تقوم بالتدريب على عملية معينة ثم تمر كل مجموعة على العمليات كلها .

(هـ) هذه المدارس للتعليم والتدريب والانتاج ، والانتاج تستفيد منه المصانع فى مختلف أنحاء البلاد .

(و) الطالب وقت التدريب فى المصانع ومراكد التدريب يحيى حياة العامل فى المناخ العام الذى يعمل فى ظله فى الملبس ونظام العمل وتقسيمه وادارته وتوقيته . والبنين والبنات فى ذلك جنبا الى جنب على قدم المساواة .

(ز) خريجو تلك المدارس يعينون فى مواقع العمل المختلفة لمن يرغب وحوالى ٦٥٪ بينهم يواصلون الدراسات العليا فى المعاهد الصناعية العليا . وبهذه المناسبة فان المعاهد الفنية العليا والكليات الجامعية تستقبل طلابها من بين الناجحين فى المدارس الثانوية العامة أو المدارس الفنية من خلال امتحان قبول موحد (Entrance Exam) .

مراكز التلمذة الصناعية : Apprentice Training. Centres

هى مراكز منتشرة وهدف كل مركز محدد فى اعداد مدربين على نوعية معينة من الانتاج الصناعى مثل منتجات قطع الغيار الكهربائية وفى مركز آخر اعداد المكانس الكهربائية وفى مركز ثالث أدوات الميكنة الزراعية . او آلاتها وفى مركز آخر صناعة الكبارى ووسائل النقل الأرضى ، وفى مركز آخر صناعة البيرة . وهكذا . ويلتحق بها الطلاب بعد مدرسة السنوات التسع .

والدراسة بهذه المراكز على مستويات . دراسة لمدة سنتين أو ثلاثة ويتوقف ذلك على نوع الشهادة التى يحملها الطالب بعد المدرسة الابتدائية . كما ان القبول فى المستوى الأول (نظام الثلاث سنوات) يكون من خلال امتحان قبول ومن يرسب يعطى الفرصة لامتحان آخر واذا رسب بعد ذلك فله أن يلتحق بأى عمل آخر لا يتطلب مؤهلات فنية .

ويمكن ان نجمل ملامح هذا النظام فيما يلى :

١ ــ أن هذا النظام فى سبيل تطويره الآن لجعله ٤ سنوات للجميع وهذا يتطلب تطوير مناهجه وذلك ما هم بصدده الآن .

٢ ــ أن خريجى هذه المراكز لهم ان يلتحقوا بالمدارس الصناعية العالية ولكن معظمهم يعلمون بالمصانع التى دربوا فيها على مستوى فنيين أو رؤساء أعمال .

٣ ــ توجد مواد ثقافية الى جانب المواد الفنية والمهنية ولكن نسبتها اقل .

٤ ــ اعداد القبول بهذه المراكز تحدده لجنة التعليم الاقليمية وهناك نوع من التنسيق لتوزيع الزائدين على المراكز الأخرى .

٥ ــ داخل المركز الواحد يوجد عدد من التخصصات فى الصناعة الواحدة ويتم توزيع الطلاب على التخصصات طبقا لرغباتهم ورغبات اولياء أمورهم من خلال استمارة تملأ لهذا الغرض وكذلك من خلال محتوى ومعطيات بطاقة الطالب السابقة فى المدرسة الابتدائية .

٦ ــ مجالس الآباء Parents Association تقوم بدور كبير فى التوعية لهذه المراكز .

٧ ــ العمل فى هذه المراكز يسير وفق نظام دراسة اسبوع نظرى وآخر عملى فى المصانع .

معهد الابحاث البيداجوجية : The Research Pedagogical Institute.

هذا المعهد يتبع وزارة التربية والتعليم وهو أشبه فى رسالته بالمركز القومى للبحوث التربوية فى مصر وتتلخص مهمامه فيما يلى :

١ ــ تغذية ودعم اسلوب التعليم الشيوعى .

٢ ــ تطوير محتوى المواد العلمية الى ما هو افضل وأكثر ارتباطا بالحياة العصرية .

٣ ـ اعادة النظر فى البناء التعليمى والتنظيم المدرسى .

وأهم ما لوحظ فى شأن هذا المعهد :

١ ـ انه يقوم بابحاثه بناء على ما هو محول اليه من وزارة التربية وكذلك ابحاث نتيجة جهود ذاتية يبذلها فى مجـال البحث البيداجوجى . ونتيجة أبحاثه توضع دائما موضع الاحترام والتنفيذ .

٢ ـ أن العاملين فى هذا المركز من الاخصائيين الممتازين فى المجالات المختلفة علمية وبيداجوجية .

٣ ـ أن هذا المركز فى براتسلافا منكب هذه الايام بالاشتراك مع مراكز أخرى مماثلة فى براج على ما سبق أن أشرنا اليه من العمليـة الكبرى لاعادة النظر فى النظام التعليمى كله هدفا وشكلا وسلما ومحتوى.

« تعـليم الكبـار »

هذا النظام ليس متصلا بمحو الأمية لأن تلك الظاهره غير موجودة وانما تعليم الكبار يتبع الاساليب والاهداف التالية :

١ ـ **تكملة المعارف ورفعها** : وذلك لمن يريد من خريجى المدارس الابتدائية أو من العاملين فى المصانع الراغبين فى الحصـول على مؤهلات أعلى . كل هؤلاء لهم حق حضور الدروس التى تنظمها المدارس فى المساء بالمجان .

٢ ـ **تعميق المعـارف والتوسـع فيها** : وذلك بالنسـبة لخريجى المعاهد والكليات حيث يلتحقون بالكليات والمعـاهد العليا التى تخرجوا فيها من قبل للانخراط فى دراسات أعلى .

٣ ـ **دورات تثقيفية لمدد محددة** : تنظمها الاندية أو المصـانع أو المؤسسات وهدفها تزويد الافـراد الراغبين بالمسـتحدث من المعـارف والخبرات . وهذه الدورات تشرف عليها لجنة الدولة وهى لجنة عليـا حكومية يراسها وزير التربية والتعليم ونائبه وزير العمل وتضـم وزراء آخرين معنيين .

وهنا يلعب جهاز الاذاعة والتليفزيون دورا كبيرا فى هذه الدورات التثقيفية ووزارة التربية تدفع مبلغا معينا سنويا لهذا الجهاز للاسـهام فى تلك العملية .

هذا النوع من النظام فى سبيله الى الانقراض فى تشيكوسلوفاكيا . فقد كان فى وقت من الاوقات يمثل مرحلة من مراحل المسيرة التعليمية ليسد حاجة أشبه بالحاجة التى تدعونا الآن الى التفكير فى الاخذ به وهو ايصال التعليم الى حيث لا يستطيع النظام التعليمى التقليدى الوصول اليه وتغطية قطاعات بشرية فاتها قطار التعليم أو غير قادرة على الانتظام فيه لسبب أو الآخر .

وقد أعطى من كانوا مسئولين عن هذا النظام شرحا عنه نوجزه فيما يلى :

١ ــ أن هذا النظام على الرغم مما تكتنفه من صعاب له ميزتان :

(أ) تعويد الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال فى العمل .

(ب) الاستفادة من الكبار فى تعليم الصغار .

٢ ــ ولكن لهذا النظام سلبياته التى تتلخص فيما يأتى :

(أ) الدراسة فى ظل هذا النظام لا تأخذ حقها من الجهد والوقت .

(ب) الطلاب لمدة طويلة منهمكون فى العمل وليس لديهم فرص للتعمير وهنا يظهر عجزهم واضحا .

(جـ) النظام لا يقدم فرصا أيضا للنشاط المصاحب والانشطة الاخرى التى تعد ذات قيمة كبيرة فى تنمية الشخصية وتربيتها .

(د) أن النظام يتطلب من المدرس جهدا قد يفوق الطاقة يتمثل فى كثرة التحضير وتعدده للحصة الواحدة الى جانب العمل المتعدد فى وقت واحد .

(هـ) أن هذا النظام يتطلب كتبا من نوع معين قد لا تسعف الامكانات باعدادها .

(و) أن نجاح هذا النظام يتطلب الا يزيد عدد الطلاب عن ٢٠ طالبا فى الفصل الواحد .

تجارب فى هذا النظام :

المدرسة ذات الفصل الواحد لا تحتاج الى اكثر من غرفة واحدة ومكتب للمعلم واحبذا لو أتيح له سكن بالقرب من المدرسة ، ثم سبورة .

طريقة التدريس لفصل ذى صفين :

(أ) **عمل غير مباشر** مع الصـف الثانى يبدأ به المدرس وذلك من خلال نماذج أو تمارين تكتب على السبورة للطلاب ويعكف الطـلاب على عملهـا .

(ب) **عمل مباشر** : مع الصف الاول يشرح درس حتى اذا ما انتهى منه يكلف الطلاب بعمل تحريرى ثم يعود الى طلاب الصف الثانى لمراجعة ما فعلوه وهكذا .

طريقة التدريس لفصل ذى أربعة صفوف :

نفس الطريقة السابقة اى شغل الصفوف الثانى والثالث والرابع فى عمل غير مباشر ومع الصف الاول فى عمل مباشر حيث يشغله بعـد ذلك بعمل غير مباشر لينتقل الى الثانى ثم الى الثالث ثم الى الرابع وهكذا

طريقة ثانية :

وهى طريقة الدورات حيث يمكن الجمع فى دورة واحدة بين طلاب الصف الاول والرابع وفى دورة أخرى بين طلاب الصف الثانى والثالث . وفى المجموعة الاولى (١ + ٤) يمكن اتباع النظام الذى سبق الاشارة اليه اماالمجموعة الثانية (٢ + ٣) فيمكن فى بعض الدروس الاشـتراك معا لتقاربهما .

طريقة ثالثة :

يمكن البدء مبكرا ببعض الصفوف ـــ اذا ما تعـددت فى الفصـل الواحد ـــ للانتهاء من العمل المباشر معها ثم تنضم اليها الصفوف الأخرى فيما بعد حيث يتبع معها النظام الذى أشرنا اليه .

الخلاصـــة :

ان هذا النظام وهو ضرورة تحتمها الظروف يمكن الاخذ به فى بلادنا فى اطار الضوابط الآتية :

١ ـــ أن تبدأ به فى المحافظات التى تحتاج اليه بعدد محدود فى كل محافظة على سبيل التجربة أولا ثم نمو العدد بنمو وتوفر الامكانات .

٢ ـــ ان المدرسة ذات الصف الواحد يمكن أن تكون فى حجرة من حجرات المبانى العامة ـــ الاتحاد الاشتراكى ـــ مسجد ـــ مبنى ينشـأ لهذا الغرض .. الخ .

٣ ــ مدرسو هذه المدارس يمكن أن يكونوا من بين الشباب المكلف أو بالتطوع أو من المعلمين المتقاعدين أو الوعاظ ورجال الدين أو موظفى المناطق النائية بعد تدريب .

٤ ــ أن المقررات الدراســية لا ينبغى أن تكــون بالضرورة طبق الأصل من مقررات المدارس التقليدية وانما يمكن تطــويها بالدمج أو الايجاز أو حتى بتعديل المحتوى طبقا للظروف والملابسات . وينبغى البدء فورا فى دراسة هذا الموضوع من الآن بواسطة الخبراء والمختصين .

٥ ــ يتطلب ذلك اعداد كتب من نوع معين ويتفــق مع المقــررات الجديدة وبحيث تساير الكتب ظروف البيئة وتتمشى مع متطلباتها .

٦ ــ يمكن حصر اهداف هذه المدارس فى هدفين اساسيين :

(أ) اعطاء التلاميذ المتخلفين دفعة تمكنهم بعد فترة من الانتظــام فى المدارس الرسمية التقليدية مع فتح قنوات الاتصال دون عوائق .

(ب) محو الامية بالنسبة لكبار السن فيهم .

ملاحظات عامة ودروس مستفادة :

قدمنا عرضا لبعض ملامح الحياة التعليمية فى تشيكوسلوفاكيا ولمــا كان من المفيد أن نستخلص مما عرضنا ملاحظات ودروسا مستفادة قــد تكون هادية لنا فيما نحن بسبيله من تطوير للتعليم فانه يمكن أن نركزها فيما يلى :

١ ــ الانفتاح الكبير فى الحياة التعليمية ــ انفتاحا يلغى أى قيــد يحد من فرص النمو بالنسبة للمتعلم أو يغلق الباب فى وجه راغب فى رفع مستوى ادائه أو عامل يتطلع الى استدراك مافاته . ويتجسد ذلك فى مراكز التدريب والمدارس والمعاهد الصناعية التى تفتح ابوابها ليلا للعمال للتدريب أو التثقيف أو الحصول على مؤهل أعلى كما يتمثل فى كليــات التربية التى تستقبل الراغبين من رجال التعليم فى تأهيل تربوى أو مزيد من المعرفة . الأمر الذى نحن فى مصر فى أشد الحاجة اليه دعما للتنمية البشرية واتاحة الفرصة للجميع .

٢ ــ تتفرغ الوزارات المختلفة للاعمال الفنية وحدها أما اعمــال الانشاءات والمعامل والشئون المالية وما الى ذلك فتختص اللجنة القومية National Committee وهى تجربة تســتأهل أن تكون موضــع دراسة فى مصر لكى تتفرغ الاجهزة التعليمية والتربوية لاعمالهــا الفنيــة دون أن تغرق فى متاهات الانشاءات والمبــانى والتوســعات وغيرها حيث يكون ذلك دائما على حساب المستوى الفنى التعليمى والتربوى .

٣ — أسلوب تطوير التعليم ليس عفويا أو ارتجاليا وانما يجرى بطريقة متأنية تحدد معها الأهداف ثم تشترك كل الاجهزة والقطاعات المعنية بالبحث والدراسة ووضع خطة التنفيذ مع التجريب ليأمنوا العثرة فقد عرفنا أنهم منذ سنين ولمدة سنتين أخريين يبحثون ويدرسون تطويرا جديدا للتعليم يربط العلم والتربية بالعصر . هذا الاتجاه ما أحرانا أن نسلكه ونستهدى به فانه يوفر علينا الكثير من الجهد والتكرار والتناقض أحيانا الناجم من كثرة وسرعة التغييرات والتعديلات .

٤ — يعتبرون أن التعليم أصبح استثمارا بشريا له عائد ومرتبط بخطط التنمية لا ينفصل عنها يأخذ منها ويعطيها ولذلك رسموا فى دقة خريطة عماله لمشروع السنوات الخمس القادمة يحددون فيها متطلباتهم الحقيقية من القوى البشرية على مختلف مستوياتها من كادرات فنية متوسطة وعالية عددا ونوعا . ويكون توجيه الطلاب وتوزيعهم على هذا الاساس الأمر الذى لو أخذنا به يجنبنا الكثير من الفاقد فى القوى العاملة الزائدة بينما تشكو قطاعات أخرى من العجز .

٥ — الغاء الحواجز بين المدرسة وبين المجتمع المحيط وتحقيق التفاعل بينهما أخذا وعطاء ظاهرة جديرة بالتسجيل والاعجاب . فالمصانع هى ميادين حية لتدريب طلاب المدارس التكنية وهى فى الوقت نفسه سوق العمالة لهم . وفكرة مراكز التلمذة الصناعية لتزويد المصانع بحاجتها من العمال المهرة والفنيين فكرة عملية وقابلة للاقتداء والاحتذاء .

٦ — هم حين يفكرون فى تطوير التعليم يفكرون فى اتجاهين متوازيين :

(أ) السلم التعليمى واختصاره لتقليل الفاقد مما يتطلب تركيز المحتوى التعليمى . فهم يتجهون مثلا الى اختصار المدرسة الابتدائية ذات التسع سنوات الى مدرسة ذات الثمانى سنوات والتى بدورها تنقسم داخليا الى قسمين ٤ + ٤ بدلا من ٥ + ٣ ويصبح النظام التعليمى ٤ + ٤ + ٤ = ١٢ عاما بدلا من ٩ + ٤ = ١٣ . .

(ب) الاتجاه الثانى وهو الأهم هو تطوير المحتوى التعليمى . ماذا يتعلم المتعلم ولماذا وكيف ؟ وذلك لتحقيق الربط المحكم بين التعليم والحياة العصرية أخذا وعطاء فى مرونة تتيح المواكبة المستمرة للتطور والتقدم .

كذلك حين تبين لهم من التطبيق العملى خلال سنوات عدة أن التخصص المركز فى مراكز التدريب تنتج عاملا محدودا لا يتيح الحراك المهنى أو تنوع التخصص الأمر الذى يغلق باب المستقبل فى وجه الكثيرين وتحد من الخبرة فانهم يفكرون الآن فى تجميع التخصصات واختصارها من ٢٩٦ الى ١٧ الأمر الذى يتيح للطالب التدريب على أكثر من عملية فى الانتاج الواحد .

٧ ــ العناية بالحياة الاجتماعية والرياضية والثقافية عامة واضحة فى كثرة الملاعب والمرافق والادوات لأنهم يعتبرون ان التعليم عملية متكاملة تستهدف نمو شخصية المتعلم من جميع جوانبها وبغير ذلك فالعملية التعليمية تصبح ناقصة ، يتجسد ذلك فى جميع مراحل التعليم ومستوياته وعلى وجه الخصوص المراحل الاولى فى حياة الطفل .

٨ ــ النظافة التى تعبر عن نفسها فى كل ركن من المدرسة فلا كتابة على الحوائط أو ادوات مكسورة مع نظام وترتيب يعكس كل ذلك تربية سليمة علمية وسلوكية يشترك فى صياغتها المنزل والمدرسة والمجتمع الخارجى يعطى فيها الكبار دائما القدوة والمثل .

٩ ــ المكانة المادية والاقتصادية والاجتماعية التى يحتلها المعلم ذات اثر كبير دون شك فى نجاح العملية التعليمية لأنه حجر الزاوية فيها ، فالمعلم على اختلاف مستوياته من خلال الاحاديث التى جرت معه ــ راض تماما وقانع ولذلك فهو مقبل على عمله فى اخلاص وحماس واستمتاع يعطى وقته كله للطلاب ولا يضن بخبرة أو معرفة .

١٠ ــ تخرج جميع المعلمين بكل المراحل فى كليات واحدة مع التخصص يلغى الفوارق بين المعلمين ويوحد الاجر بينهم يضفى عليهم صبغة الاستقرار واثر ذلك كبير على العطاء التعليمى .

١١ ــ التربية القومية الجادة السليمة التى تستلهم المبادىء والقيم المنبثقة من القدوة الصالحة والتطبيق الصحيح السوى .

فالتطبيق الاشتراكى حقيقة ماثلة يلمسها كل مواطن فى أى موقع أو على أى مستوى يتسم بالطهارة والنقاء ومن هنا كان الايمان بها عميقا والتربية فى اطارها عملية تستمد غذاءها من واقع حى لا من شعارات مفرغة من المضمون أو الفعالية ، أو الأداء المسئول الأمين .

والله ولى التوفيق .

***

بين الفلسفة والفن علاقة متفاعلة !!!

للأستاذ/محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم لمحافظة الدقهلية

الفلسفة نمط عقلى من صنع الانسان ومن ابداعه الرفيع ، وبعبارة اخرى هى تعبير بليغ عن الجوهر الأعمق الذى يكمن خلف المظاهر لسيطرة الانسان الفكرية وتفوقه على الطبيعة ، ومن ثم فهى أساس المعرفة الواسعة ومادتها التجريبية ، كما أن الفن نمط جمالى يصوغه الانسان الفنان بدرجة كبيرة من الجهد والضبط والعمق والنفاذ الى صميم الأشياء للوصول الى شكل مغاير لما فى الطبيعة ، أو بمعنى آخر خلق نموذج (بلاستيكى) تشكيلى ذى طبيعة ثانية يؤكد به الفنان سيطرته على عالم الواقع المرئى الذى يطمح الى تغييره .

الفن اذن ليس تحريا تقليديا للطبيعة ولكنه صورة مثالية فريدة لفهم الفنان لها ، تلك الصورة التى تؤثر فى الانسان فيعيد بها الفنان خلق الطبيعة بحيث تصبح جزءا أصيلا من تجربته الحسية ووعيه العميق وفقا لحاجاته وتبعا لرؤياه من خلال متطلبات مجتمعه .

الفلسفة تتألف من نسيج له مفرداته ووحداته وعناصره التى لا تقبل التجزئة أو الانقسام تنتهى الى تركيب قوى مشع يصبح عرفا سائدا بين الناس له دلالته البليغة ومنطقه المؤثر وفعاليته المثيرة وصورته الساحرة فى اعادة تشييد هذا الواقع على نسق بديع يختلف عما هو عليه من خصائص مادية . وكذلك الفن نسيج من العلاقات الشكلية أو الصوتية لا ترصد الظواهر والمواضيع الجاهزة ، ولكنه اعادة لتركيب مجدد مجرد تماما من ألفته الطبيعية ومن النظائر المرئية ، ومن ثم يصبح نقيضا للغة الصورة (الفوتوغرافية) .

الفن يوضح حقائق العلم الغامضة ، ويضع كشوف العلم فى متناول ادراك الانسان غير أنه سيحتق مع الزمن كشوفه وتطلعاته الخاصة به أيضا عن طريق أدواته العلمية واستقصاءاته الجديدة ووسائله الدقيقة وأبعاده الشاسعة .

الفلسفة خطوة تقدمية يقوم بها الفيلسوف ففى أى حقل من حقول المعرفة ، يصل عن طريقها الى معنى خاص أو نتائج معين ليلغيه فى النهاية بما يبدو له كنتاج جديد أرقى واسمى وأصدق وكذلك الفن لا يقف

بآثاره عند حد معين من الواقع الموضوعى ولا يقف عند مجرد البصمة الثابتة التى لا تتغير ، أو مما يكونه الانسان العادى لهذا الواقع الحسى .

انني أعارض (سيزان) الفنان المصور الشهير فى قوله : « ان الفن نسق على غرار الطبيعة » ولكنني أتفق معه حين عاد فقال : « انه يترجم معرفته الطبيعة الى نموذج (بلاستيكى) تشكيلى الى طبيعة ثانية وشتان بين القولين ، ان هذه الطبيعة التى يصوغها الفنان تصبح وسيلة الانسان لفهم الطبيعة الحقيقية والسيطرة عليها وتغييرها بالحذف غير المخل والاضافة المشرفة اننا اذا تأملنا رسوم كهف « التاميرا » مثلا وجدناها طبيعة ثانية صاغها الفنان البدائى الأول — ليتمكن عن طريقها من الصيد والسيطرة على طبيعة الحقيقة الثائرة المأثورة عن العالم الحيوانى .

ان تمثالا للفنان المصرى القديم (كأبى الهول) أو كتمثال (خفرع) كلاهما نموذج لطبيعة ثانية تعبر عن رؤية الفنان ومثاليته الخاصة ، وكذلك الحال بالنسبة لبعض التماثيل التى أبدعها الفنان الهندى القديم أو أبدعها « ميكل انجلو » . وحينما قرر « جيوتو » أن ينظر الى الجسم الانسانى والطبيعة من جديد (كحقيقة حسية) بعد ثمانية قرون من الشكلية البيزنطية فانه فتح الطريق أمام فلسفة فنية جديدة .

انك اذا اردت ان تلمس ما هو بمنزلة الروح فى عمل فنى فلا تنظر الى عنوانه أو موضوعه وانما انظر قبل أى شىء فى بنائه وتركيبه . وهذا البناء وهذا الروح هو المعنى الحقيقى فى الفن .

لقد استلهم « بيكاسو » الواقع الموضوعى فى لوحته الخالدة (جيرنيكا) كما فى سائر أعماله ولكن من المستحيل أن نصف فن «بيكاسو» بالواقعية العينية بالمعنى المتعارف عليه لهذا اللفظ ولا أحسب أحدا بوسعه مع ذلك أن يتهم « جيرنيكا » بالرجعية .

ولنتجه الى بعض تماثيل فناننا العبقرى « محمود مختار » (كالخماسين) أو نهضة مصر وما استلهمه من قيم الريف والتراث المصرى أو غيرها من الأعمال الأسطورية النحتية الخالدة التى سجلت الصور الانسانية الحافلة بكل ضروب المعاناة والاصرار والجلد والكفاح والتعبير عن معانى القومية والانتصارات الوطنية بالثقة والايمان وبالمتانة الشكلية الموهوبة .

ان هذا الابداع الفنى الذى شكل حضارتنا المعاصرة كان المخطط التشكيلى الذى قدمه الفنان للانسانية لتغيير نفسه وفقا لها مع فرض مقاييسه الجمالية على مستوى وجوده الاجتماعى والفردى وعلاقته مع الطبيعة بشكل لا مثيل له مسبقا وبذاتية تشتق دوافعها ومطامحها الجديدة من تفاعله المقصود وادراكه الخصب ، ومن ثم يصنع بالخيال وبالممارسة معا الصورة الابداعية التى يريدها والتجربة الجديدة التى يفرضها .

أما فناننا « محمود سعيد » المصور المصرى العملاق فقد استطاع فى أعمـــاله أن يفلســف الشخصية القومية المصرية والعربيـــة وان يجــلو البئيـــة المحلية بمظاهرها الاجتماعية وبأسلوبه المتميز المدرك لأسرار القيم الهندسية التشكيلية المفعمة بالطابع الشـــعرى المتوقـــد ، وقــد برع فى الايقاع اللونى المشبع والإتزان المعمارى الرصين وتأليف العنــاصر بقدرة موهوبة فذة وبخاصة المرأة الأسطورية ذات الجوهر الأنوثى الصــارخ وكذلك فى تمـــثيله للســـهل وللجبــل وللبحـــر وللنيـــــل والحيـــوان وللشجر كل ذلك وغيره أداة « محمود سعيد » الفنـــان المصـــور الملهم بأسلوبه الرصين المتمكن وبفلسفته العميقة الواعية .

ما أكثر فنانينــا الرواد اجادة وابداعا وحذقــا وسبقا ، ولست أجـــد المجال هنا ينفسح لذكرهم ويحسبى الاشارة والتلميح دون الحصر والتحديد بما تناولته ونوهت به بالنسبة لمن ذكرت من بينهم آنفا .

يستهدف الفنان المستوى الأعمـــق المبنى على القـــوانين العليـــا والعلاقات الجمالية الأصيلة التى تمكن خلف المظاهر ، ومن ثم فهو متجاوز نطاق الاحساســات العارضة الى مستوى التفكير المتعمـق فى بحثـــه عن جوهر الأشياء ليسد حاجة جديدة متطورة معــاصرة يخترق بها حاجز عــالم المظاهر السطحية ليقف على عتبة عالم جديد غريب قد لا يعرف عنه انسان الماضى شيئا ، بكلمة أخرى أنه يؤدى الى تعميق المعرفة البشرية واثرائهـــا بشكلها الفنى والعلمى وبأمنية اللاموجود الذى يقف الفنان أمامه دائمـــا ليتعامل معه ويتحداه .

الفلسفة سبيل يؤدى الى غاية وراءه ، تلك الغاية هى الحياة العملية المثلى على اختلاف مظاهرها وأشكالها والوانها وحركاتها ودرجة حرارتها ، وكذلك الفن وحى عميق يستشف الحقائق ويجلوها ويســـعى الى تحقيق الكيف قبل الكم وليس رجوعا الى الوراء على وجه اليقين ، ولكنه استمرار ونمو واجادة وتأصيل توخيا للخير الأسمى وتأكيدا للبســـاطة والاعتدال ، ومعنى هذا أن الفنان اذا صور انسانا فهو لا يصور فردا يراه على غرار مادى وانما يصور منه المثل الأعلى للانسان أو الفرد الكامل منه ، فهـــو يلقى على الصورة نفحة علوية مما يتصوره من الكمال . أجل ! ان الفنان يرى الانسانية فى الفرد وتكون وظيفته الأســـاسية أن يعـــرض علينـــا ما يتصوره من الانسانية بهذا النظر العالى فيما يصور .

المواقف الفلسفية لا يمكن أن تقوم على الانعزالية والبعد عن المجتمع والتاريخ والعالم ، وكذلك الحال بالنسبة للفن ، فالفليسوف والفنان كلاهما لا يستطيع أن ينتج ما أنتجه من فكر فلسفى هادف أو عمل فنى رائع دون حوار مع الماضى أو دون اتصال بالواقع وبالآخرين .

التراث الفلسفى يقبل الانتقال من جيل الى جيل آخر بالصور المتجددة

التى تمكنها من اسماع صـوتها أو فرض سـحرها على الآخـرين . ان الفلسفة والفن لا يبدآن الا حينما يتهيأ للأفراد ان يتنازلوا عن روح الشدة والعنف وأن يستعيضوا عنه بروح التفاهم والمودة من أجل مصلحة الفرد وخيره ومصيره وسعادته وخدمته وتحقيق مزيد من التوازن له .

لو رجعنا الى تاريخ الفلسفة وتاريخ الفن لوجدنا أن الفنـان الحق والفيلسوف الحق قد اختلطا فى أذهان كثير من عامة الناس — خطأ — من أنهما مخلوقان شاذان لا يدينان بالولاء لروح عصرهما ودين جماعتهما فى أغلب الأحيان ، وأنهما ينزعان عادة الى مجال من العزلة الفكرية والتحليق فى الأبراج العاجية والارتفاع فى سموات الخيال والابتعاد عن أرض الواقع وقد يلجأ بعض مدعى الفلسفة والفن الى مثل هذه المظاهر الشـاذة والى المبالغة فى التجربد على غير هدى أو أسـاس ، والاغـراب فى الغيبيات والتهيئوات المسرفة ، وهذا بالطبع ضرب من ضروب الافتعـال الرخيص وتقمص لمظاهر هيستيرية يرفضها الفن الأصيل ، بل يتبـرأ منهـا ومن أصحابها لأن الحق الاجتماعى لا يسمح بمثل هذا التخبط وهـذا الشـطط والمسخ الذى يتحول بهذا العجز عن خلق الصور الأصلية كغـرض له الى عمليات ميكانيكية عقيمة تستهلك مادة الطبيعة دون اعادة خلقها .

وفى حقيقة الحال ان الحياة بدون فلسفة وبدون فن انما يسـودها الركود ويعتورها النقص ، ولن تكون بالتالى قابلة للتجـديد الذى هو شرط حتمى لتمويل الفن الذاتى للانسـان بلغته الجديدة ورموزه المستحدثة وطبيعته المستقيمة .

ان تخلص الفنان من التعقيدات الذاتية وعدم المبالغة والاسراف ردم للهوة السحيقة التى تفصل الفن عن المجتمع وانطلاق من موقع المواصلة للتفاعل الحميم مع المستوى الجوهرى من العالم الموضوعى فى شـعاع من الأمل والنور والشعور . قد يبدو الفنان والفيلسوف بمظهـر الرجـل الخطير الذى يهدد كيان المجتمع ، ذلك لأنهما يأبيان على نفسيهما أن يكونا مجرد صدى فقط لعصرهما أو مجرد أسيرين لمجتمعهما .

ان أصـداء العصر لابد أن تتـردد فى مذاهب الفلاسـفة واتجـاهات الفنانين ، كما أن هـذه الفلسفات لابد من أن تتلون بلون الاطار الحضـارى الذى عاشوا فى كنفه ، ومن هنا كان الفيلسوف كما كان الفنان فى كل زمان ، ومكان موضع شبهات معاصريهم من المواطنين ، ومن ثـم راح النـاس يذيعون عنهم أنهم قوم حالمون متطوفون معتلون فى عالم خاص بهم لا يمت بصلة الى الحياة والواقع ، ونحن نستنكر على الفنان والفيلسوف أن تقوم حياتهما على الانعزالية والبعد عن جوهر الواقع واغلاق الأبواب والافكار مع الآخرين .

الفن والفلسفة ضرورة حتمية حياتية بالنسـبة لوجود الانسـان

العصرى وتطوره الحضارى ولهذا لايمكن ان يكونا ترفا أو نافلة أو طاقما من رموز جوفاء او ذات معان اعتباطية ملتصقة بها لانهما وسيلة الانسان لمواجهة الطبيعة وتغييرها ، وهذا يفصح عن شيء يتجاوز التغيير المجرد الذى تفرضه الحاجات المباشرة . فالانسان هذا الكائن الحى الذى أنتجته الطبيعة يطمح فى النهاية الى أن يفرض مقاييسه وقوانينه الفنية على الطبيعة لاعادة خلقها ، وانه لتناقض عجيب اذا قيل أن الفن والفلسفة ضرب من ضروب الترف . فلم يكن هناك مجتمع فى أى عصر من العصور دون فن أو فلسفة كما لم يكن هناك مجتمع دون حد أدنى من (التكنولوجى) والعلم .

ان كل تغيير يجريه الفنان فى شكل الطبيعة يعد فى جوهره عملا فنيأ وتحقيقا لصورة الفن ويعطى فى الوقت نفسه النموذج الحى الذى يهتدى به فى اعادة تشييد الطبيعة وبنائها وتسخيرها على مستوى عملياتها العميقة لتصبح فى متناول أدراك الانسان وعلى مستوى وجوده الاجتماعى وعلاقته بمجتمعه وليس غير الفن من وسيلة لتحقيق هذه الأمنية .

الحياة بدون فن وفلسفة يسود الركود آفاقها ويستولى الجمود على ذوقها العام ، بل تتقدم رهافة الحس ورقة الذوق وافساد الشعور ، ولا يظهر التجديد والابتكار فى دوائرها العلمية ومجالاتها الثقافية .

قديما كانوا ينظرون الى الدور الذى يقوم به فنهم فى المجتمع على أنه دور الترفيه والتسلية ونحن ننكر ذلك أشد الانكار ونرفضه رفضا تاما ونربأ بالفن السامى أن تكون مهمته مجرد تسلية للجماهير او تزيين للقصور أو ارضاء لنزوات السادة ان له رسالة ودورا ايجابيا فى مجال الكشف عن النفس الانسانية والنفاذ الى أسرارها وسبر أغوارها البعيدة وتعميق الشعور بالحياة والتفطن الى ما هو مخفى من العواطف والمشاعر.

ان الفنان والفيلسوف لا يقفان عند الحد السطحى من المعرفة الحسية ، انهما يستهدفان دائما المستوى الأعمق عن الغاية الأفضل والجانب الأروع بالاعتماد على القوانين والأسس والعلاقات والافكار التى تكمن خلف المظاهر ويمكن الكشف عنها ، فهما يتجاوزان نطاق الاحساسات الى درجات التفكير المجرد بحثا عن جوهر الأشياء ، وهذه الفاعليةالادراكية بجانبها الحسى والفكرى تنبع بعامة من متطلبات الحياة المادية الانتاجية للانسان وتتكيف برؤياه ونظرته الى المواقع فى الفترة التاريخية المعنية .

ان الحقيقة الفكرية تتمثل فى التجريدات التى يخلقها الفيلسوف والفنان فى حدود المفاهيم والنظريات والتفسيرات والقيم التى يعطيانها

لهذه الظواهر ، وهذه الاخيرة أى (التفسيرات والقيم) لهـا تاريخ مثير وخلقة حافلة بالتغيير تعكس بعامة تفاعل الانسان مع الطبيعة .

يكشف هذا عن حقائق حسية تتطلب تجريدات فكرية جديدة تؤدى الى تعميق المعرفة البشرية بشكليها الفنى والعلمى ، وفى ضـوء هـذا الاتجاه فان الفنان يتحـرى الطبيعـة أولا لا لينقلها او يقلدها ولكن لكى يرسم صورة لفهمه لها تؤثر فى الانسان وتصبح جزءا من تجربته الحسية الحية ووعيه الذاتى ، ومن ثم يصبح أغنى حسا واخصب خيالا واعـرفه بالواقع واكثر قـدرة واستعدادا للسيطرة عليه وتغييره وفقـا لمرآه وتبعـا لحاجاته .

ان الانسان يمر فى عصر نحول شامل وفريد على مسـتوى وجوده الاجتماعى والفردى وعلاقته مع الطبيعة بشكل لم سبق له مثيل .

ان الشكل القديم من التنظيم الاجتماعى ينتهى ليحل محله شـكل آخر جديد أرقى وان ذاتية الانسان التى نمت فى المجتمع القديم وتشبعت بتقاليده السحرية ووسائله الغيبية والعددية ، تتحول الى ذاتية من نوع جديد وتشتق دوافعها ومطامحها الجديدة من علاقاتها العلمية مع الطبيعة، وان الانسان بعد أن فهم ثم سيطر على المستوى السطحى الظـاهرى من الطبيعة يتغلغل الى مستوى جديد عميق فيها . وان الفن الذى اعتاده الانسان حتى الآن فن الظواهر السطحية ينتهى ويحل محله من جديد فن آخر يعبر عن طموح الانسان الجديد لفهم الطبيعة وتسخيرها على مستوى عملياتها الدقيقة ، وتلك هى الحتمية التطويرية التى يمر بها الفنان حيث يعيد تركيب مظاهر الطبيعة محدداً وفق الظروف المحيطة لأن القيم الفنية والفلسفية لا يمكن ان تظل فى حالة ثابتة أو غير متحركة .

لقد صار الانسان انسانا بشكله الحالى عن طريق تعامله الفريد مع الطبيعة ، وممارسته الذاتية مع غيره من الناس ، وهو بسبب هذه الممارسة المستمرة أصبح العامل الأساسى فى تطوير المجتمع وبالتالى فى تطوير نفسه ، وهكذا تصبح الممارسة المجال العلمى لتطوير الانسان ومجال ارتقـائه الوحيد .

والفنان والفيلسوف كلاهمـا لا يقف من هذا الموجود متفرجـا ولكنـه يطل على (الدراما) الكونية ويراقبها عن كثب ، وليس منعزلا عنهـا ، بل تربطه بذراتها وعناصرها علاقة ايجابية فعالة تقوم على مزج التـأمل الحى كعامل من عوامل المعرفة بالممارسة الجادة وبالطاقة الخلاقة المبدعة التى تنتقل من المستوى المألوف ، مستوى المظاهر المرئية الى المسـتوى الأعمق مستوى العمليات الجديدة التى تضعه أمام المجهول ليميط عنه اللثام ويكشف الأشكال التى تكمن خلف المرئيات المتغيرة .

ولكى يرسم الفنان والفيلسوف صورة صادقة للعـالم من حولهما عليهما أن يزيحا عنه الغطاء الخارجى ليرياه بالنظر العالى الدقيـق على حقيقته ، وتكون وظيفتهما أن يعرضا ما يتصورانه عن روح هذه الانسانية فيما يصورانه ، وأن يفيضا عليها من الأشكال الكلية والرموز الخاصة التى تجىء عن طريق الخيال الواسع والحواس اللماحـة والادراك العميـق والوحى المتدفق .

وبعد ، فان الفن لن يحقق ذاته ، ولن تؤكد الفلسـفة كيانها المستقل الا اذا خاضت الفنون وعالجته الفلسفة مشكلات الانسـان الفعلية التى تعوق الحركة والتقدم ، وأسهمت بدورها الحقيقى فى حياة الناس واثرائها ، وفى خدمة قضاياهم المعاصرة وخلق تعاون شامل بينهم حتى يتقاربوا على تباعد المنازل واختلاف الأجناس ، ومن ثم تورق فى نفوسهم الآمال من جديد وتنتعش الهمم فى كل بيئة وفى كل مجتمع وفى معارك النماء .

***

تطوير تدريس الرياضيات
ضرورة ومسئولية ...

(٢)

جورج نجيب ملطى
عضو بعثة الاتحاد السوفيتى

هدف البحث الحالى هو :

١ ــ تحديد المفاهيم التى تعتبر أكثر فهما من قبل التلاميذ عن غيرها واسباب ذلك .

٢ ــ تحديد المفاهيم التى تعتبر اقل فهما من قبل التلاميذ عن غيرها واسباب ذلك .

٣ ــ النوع السائد فى فهم التلاميذ للمفاهيم ويقصد بذلك اى من النوعين .

المفهم التجريدى : بمعنى تجريد الصفات الأساسية التى تعطى لمصطلح معين مفهوما رياضيا محدودا .

الفهم التعرفى : بمعنى التعرف على المفهوم فى صورة أو أكثر من صور وجوده .

٤ ــ انماط الأخطاء السائدة الشائعة بين التلاميذ واسبابها وعلاجها .

وهنا تجدر الاشارة الى انه بالرجوع الى اجابات التلاميذ فان النتائج الاولية لها تشير الى أن المخاوف الخاصة بالصياغة اللغوية ليس كما يظن فنتائج تلاميذ الصف الأول الاعدادى الذين طبقت عليهم جزء من تلك الاختبارات ــ وهى الموضوعة اساسا لتلاميذ الصف الأول الثانوى لم تقل عن نتائج تلاميذ الصف الأول الثانوى (بالرغم من استخدام الاختبارات لمصطلح فئة بدلا من مصطلح مجموعه التى يستخدمه تلاميذ الصف

الأول الاعدادى) وكذلك الاسئلة التى أشير الى صعوبتها بالذات لم تقل نسبة المجيبين علها أجابة صائبة عن غيرها من الأسئلة ذلك الى جانب أن أسئلة التلاميذ اثناء تأديتهم للاختبارات والتى اضطر الَى الكاتب الى الاجابة عليها لعدم فهم المراد منها كانت ٦ أسئلة من ٢٣٠ سؤالا وقد عمد الكاتب الى شرح المقصود منها فى كل فصل تناوله تطبيق الاختبارات لضمان الموضوعية بالرغم من أن تساؤلات التلاميذ عكست فى اثنين منها عدم فهم للموضوع المطروح لا عدم فهم للصياغة .

ويؤكد ذلك نتيجة الاجابة على احد أسئلة الاستفتاء الأخير وهو « هل فى أسئلة الاختبارات كان غامضا المطلوب منك عمله ؟ (أجب بـ : دائما ـ أحيانا ـ نادرا) » .

	دائما		احيانا		نادرا	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
باب الشعرية	١	٣ ٪	١٧	٥١ر٥ ٪	١٥	٤٥ر٥ ٪
العباسية التجريبية	١	٢ر٦ ٪	١٠	٢٦ر٣ ٪	٢٣	٦٠ر٥ ٪

كما أجابت ٤ من طالبات العباسية التجريبية الثانوية الاجابة « لا » وذلك بنسبة ١٠ر٥ ٪ بالرغم من عدم طرح تلك الاجابة كأحد الاختيارات الممكن الاجابة بها . (النسب المئوية مقربة الى اقرب رقم عشرى) .

اما بالنسبة للسؤال ٤٦ والتى رات الاستاذ سعاد انيس بأنه مكرر فبالرجوع اليه تبين أنه يقيس مفهوم « عدم كون فئة ما فئة جزئية أخرى » وهو يختلف عن مفهوم « الفئة الجزئية » وبسبب هذا اختلفت نسبة الاجابة الصحيحة بوضوح على أسئلة المفهومين بالرغم من العلاقةالوثيقة بينهما .

وعن تأثير التجربة الاستطلاعيةالتى اقترحها الأستاذ محمد أبو يوسف فأن النتائج التى كان يمكن أن تمدنا بها كانت ستنحصر فى اعادة صياغة التعليمات والاسئلة وهو ما تأتى من التجربة الاستطلاعية فى موضوع الفئات والتى قام بها الكاتب فى عام ١٩٧٠ خاصة وأن نوع الاختبار (الاختيار من متعدد) وكذلك تعليمات الاختبارات لم تتغير من موضوع لآخر حتى لا يتشتت جهد التلميذ فى التعرف على التعليمات الى جانب تفوق اختبارات الاختيار من متعدد عن غيرها فى قياس الفهم . يضاف الى ذلك اخيرا أن الكاتب لم يكن يهدف الى وضع اختبارات تحصيلية ومن ثم الابتعاد عن المفاهيم الصعبة جدا أو السهلة جدا بالنسبة الى التلاميذ وانما كان الهدف هو وضع اختبارات تشخيصية بهدف تشخيص نوع الفهم ومداه لكل

مفهوم يطرقه المقرر فى الموضوعات المختارة ومع هذا فان الكاتب يتفق مع الاستاذ محمد ابو يوسف فى أنه لو توفر القيام بتجربة استطلاعية جديدة لكان هذا مدعاة الى اضافات جديدة ولا شك أن كل عمل علمى يتصف بالدينامية وأنه وبعد تطبيق الاختبارات الحالية للمفاهيم بأعدادها الضخمة ٢٣٠ سؤالا – وهو بهذا يختلف اختلافا بينا عن الاختبارات السابقة التى عالجت المفاهيم الرياضية من ناحية الكم – وبعد تطبيقه على عينة مكونة من عدد كبير من التلاميذ فانه يمكن اجراء بعض التعديلات فى تلك الاختبارات الا أن هذا لا يؤثر فى حقيقة أن الاختبارات بوضعها الحالى وبطريقة تطبيقها قد ادت الغرض الذى وضعت من أجله .

بالنسبة للثبات فقد قام الكاتب بتطبيق الاختبارات على مجموعة من التلاميذ وبعد أسبوعين أعاد تطبيق نفس الاختبارات على نفس المجموعة هذا واذا كان حتى الآن لم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى الاختبارين الا أن النتائج الأولية تؤكد ثبات الاختبار حيث أنه لوحظ ثبات الاجابة ليس فقط الصحيحة بل والخاطئة كما لوحظ ثبات السلوك الفكرى للتلميذ حيث لوحظ أن التلميذ الذى اختار اجابة لسؤال معين ثم رجع عنها واختار اجابة أخرى وذلك فى المرة الأولى لتطبيق الاختبارات قد سلك نفس السلوك عند تطبيق الاختبارات للمرة الثانية .

هذا واذا كانت نتائج تلك الاختبارات ومعالجة تلك النتائج لازال أمرا بعيدا حيث يجب أن تحتوى على نتائج عامة يستفاد منها فى تاليف الكتب المدرسية ، كما يستفيد منها كل معلم ، كما أن نتائج فصل بعينه يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة لمعلم ذلك الفصل الى جانب أن النتائج الأولية تحتوى على نتائج عديدة الا أن النتائج الأولية فيها جانبا جديرا بالاشارة اليه يتناول ما يلى :

أولا : النتائج الأولية الخاصة بتطبيق الاختبارات وأخص بها هنا نتائج مدرستى باب الشعرية الثانوية بنين ، العباسية التجريبية الثانوية بنات .

فبعد رصد اجابات التلاميذ وبالرغم من أن مستوى الطلبة والطالبات يعد متوسطا بالنسبة لمجموع درجات الشهادة الاعدادية الذى به قبلوا فى المدرستين ومع أن الاجابات الصحيحة فى بعض الأسئلة كان قريبا من الصفر فى المائة كما هو الحال عادة فى الأسئلة الخاصة بالمفاهيم الا أنها ارتفعت فى أحيان كثيرة لتصل فى النوع التعرفى فى بعض الأسئلة الى نسبة ١٠٠٪ وفى النوع التجريدى فى بعض الأسئلة الى أكثر من ٩٠٪ والواقع أن هذه النتائج لم تكن متوقعة من قبل الكاتب خاصة وأن الاجابات الخاطئة لكل سؤال كانت تختلف اختلافات بسيطة ولكنها دقيقة عن الاجابة الصحيحة حيث كانت الاجابة الصحيحة يشترط فيها أن تكون فى النوع التجريدى نصا

ضروريا وكافيا كما روعى أن تبعد عن النصوص المحفوظة وكذلك عن الرموز المستخدمة بالكتاب المدرسى ٠

وهنا تجدر الاشارة الى قول فهر « بينما تدل الاختبارات على تفوق فى النواحى الآلية فان ٢٠٪ فقط من طلبة الصف الأول الاعدادى فى الجبر يفهمون معنى النظام العددى أو المقدار ذى الحدين أو المعادلة أو العامل أو المعامل » ٠

كذلك تجدر الاشارة الى أنه فى اختبارات الباحثة نبيلة زكى ابراهيم بالمرحلة الاعدادية (١٩٧٠) كانت نسبة الاجابة الصحيحة عن السؤال الوحيد الخاص بالتعرف على المعادلة (ما يمكن تسميته بالفهم التعرفى) ٢٤ر٧٥٪ أما الأسئلة الثلاثة عشرة الباقية فقد تراوحت فيها نسبة الاجابة الصحيحة بين ٢٥ر٥٪ ، ٤٨٪ وذلك بالصف الثالث الاعدادى ٠

هذا وتلك النتائج الأولية برغم أوليتها الا أنه تعد مؤشرا هاما لاهتمام المعلم والتلاميذ بالفهم وهو ما يعد انعكاسا لعدة عوامل أهمها طبيعة الرياضيات الحديثة ثم يأتى اعداد المعلم لها وتدريبه ٠ والواقع أنه بالرغم من الشك الكبير لدى الكثيرين فى مستوى معرفة المعلم والذى له ما يبرره موضوعيا الا أنه وحتى نوع هذا الشك أدى فى رأى الكاتب (الأولى هنا) الى عدم لجوء المعلم بعد الى اهمال الفهم والتحول الى الآلية وتصنيف التمارين وهو المحظور الأول الذى يجب التحرص منه على تطبيق الرياضيات الحديثة عندنا ٠

ويزيد من دلالة تلك النتائج أن عدد الاختبارات وصل فى بعض الأسئلة الخاصة بالفهم التجريدى الى ١١ اجابة يختار منها الطالب الاجابة الصحيحة وهو ما لم يتبع من قبل اذ أن الباحثين كانوا يحرصون على ألا يقل عدد الاجابات عن ٤ بعدا عن حساب أثر التخمين ولكن فى نفس الوقت لم يزد عدد تلك الاجابات عن خمس اجابات عادة كما لم يوضحوا كيفية صياغتهم لتلك الاجابات بينما فى الاختبارات الحالية كل اجابة تعكس فرضا مصاغا الى جانب وجود اختيار (اجابة أخرى ٠٠٠) أو (ليس واحدا مما سبق) لكل سؤال حسب طبيعته حتى يترك للتلميذ الحرية الأكبر فى اختياره بعيدا عن التخمين والذى تؤكد نتائج الاستفتاء الأخير أن التلاميذ لم يلجأوا اليه ٠ كما يدعم دلالة وأهمية ارتفاع نسبة الاجابات للتلاميذ كون الأسئلة ليست سهلة ٠ كما اكدت ذلك الأستاذة سعاد انيس لبعض أسئلتها ٠

ثانيا : النتائج الأولية الخاصة بالاستفتاءين اللذين طبقا على الطلبة والطالبات فالى جانب بحث عن العوامل المؤثرة فى اجابات التلاميذ ومنها

الميل نحو الرياضيات والميل نحو التعليم بصفة عامة وذلك من خلال أسئلة تكشف عن ذلك فى الاستفتاء الأول والملحق بالاختيار الأول فقد تضمن الاستفتاء الثانى الملحق بالاختبار الأخير رأى الطلبة فى نقاط هامة منها وضوح تعليمات الإختبارات ، المقصود من كل سؤال ، صعوبات الاختبارات وعيوبها وقد تضمن ذلك الاستفتاء السؤال التالى :

« هل تفضل دراسة الرياضيات الحديثة حاليا أم تفضل ابدالها بالرياضيات العادية ؟ (اذكر سبب اجابتك) » ٠

وفيما يلى نسب اجابات التلاميذ عن ذلك السؤال :

فى مدرسة باب الشعرية الثانوية :

حضر من تلاميذ الفصل ٣٤ تلميذا من ٣٦

٢٧ طالبا أجابوا بتفضيل الرياضيات الحديثة

٣ طالبا أجابوا بتفضيل الرياضيات التقليدية

٤ لم يجيبوا بشىء ٠

ومن ذلك يتضح أن ٩٠٪ من الطلبة المجيبين عن ذلك السؤال يفضلون الرياضيات الحديثة أما طالبات العباسية التجريبية الثانوية وبالرغم من أن ١٠ طالبات يودون الالتحاق بالقسم الأدبى فى العام القادم وكلهن لا يرغبن فى أن تحتوى مناهج القسم الأدبى على منهج للرياضيات ، أربعة منهن فى قائمة الاستمتاع بالمواد الدراسية يضعن الرياضيات فى المراكز التاسعة (الأخير) ، اثنتان تضعان الرياضيات فى المركز الثامن ، والى جانب ميول أدبية واضحة كشفت عنها اجابات التلميذات عموما لأسئلة الاستفتاءين المختلفة ٠

فان ٢١ طالبة تفضل الرياضيات الحديثة

١٢ طالبة تفضل الرياضيات التقليدية

٢ طالبتان ـ لم يجبن بشىء

(احداهن كتبت بأنها لا تحب أى من الرياضتين وانما تريد الأدبى)

وبذا تكون نسبة تزيد على ٦٣٪ من الطالبات المجيبات يفضلن الرياضيات الحديثة مع ملاحظة أن لهذا الفصل ظروف خاصة من أهمها غياب مدرسة

الفصل لمدة شهرين فى بدء الدراسة لمرضها مما اضطرها الى الاسراع فى تدريس المقرر الى جانب ظروف أخرى لا تمثل الظروف العامة لمدرسة العباسية التجريبية · وفى مدرسة الطبرى الثانوية بنين :

٣٠ طالبا يفضلون الرياضيات الحديثة

٢ طالبان يفضلان الرياضيات التقليدية

٣ طلبة لم يجيبوا بشىء

ومن ذلك يتضح أن أكثر من ٩٣٪ من الطلبة المجيبين يفضلون الرياضيات الحديثة ·

أما النتيجة العامة للمدارس الثلاث فهى أن ٧٨ طالبا وطالبة من اجمالى الطلبة والطالبات المجيبين وعددهم ٩٥ يفضلون الرياضيات الحديثة وذلك أى بنسبة تزيد على ٨٢٪ ، وهنا تجدر الاشارة الى الأسباب التى ساقها الطلبة والطالبات مبررا لاجاباتهم · فالمفضلون للرياضيات الحديثة يقولون بأنها نوع جديد وأسهل ، فكرتها جميلة ، دقة وسهولة ، أشعر بلذة المغامرات لأنى أحل مسائل من نوع جديد ، لأنها تعتمد على التفكير والاختيار وليس لها قوانين كثيرة يحل بها ، أسهل وأشيق ، لذيذة أكثر من العادية ، لأنها تحتاج لمجهود ذهنى أكبر ، لغة متحركة ليس لها جمود ولها تطبيقات نظرية على الحياة العادية ، دقة وسهولة ، تعبر عن مفاهيم صحيحة ، أقبلها بسهولة ، تنمى التفكير أكثر ، لأنى فيها أحسن من غيرها وتفهم أسرع من غيرها ، لأننا نعرف سبب كل شىء بينما فى العادية نحفظ فقط وهذا أضر شىء ، لأن فيها تفكير كثير وفهم أكثر من الحفظ وهذا أحبه ، لأننى اعتدت عليها ، سهلة وشيقة ، لأننى عرفت المقصود منها ، وعندى حب استطلاع للجديد ، لأننى لا أفضل حفظ النظريات الهندسية ، لأن بها طرق جديدة للحل فى الجبر أسهل ، لأنها سهلة بالرغم من أننا كنا نعتقد أنها صعبة ، لأنها مادة شيقة ونكتشف فيها الجديد ولكنها ليست صعبة ، لأنها ظهرت بأسلوب حديث ميسر على مستوى بلدنا ، لعدم وجود فروع لها ولأنى أسير فيها جيدا ، لأننى لا أفهم الهندسة ، حسب طبيعة العصر ولأنها ستعمم فى المستقبل ، لأنى لا أحب بعض دروس الجبر فى العادية بالرغم من وجود بعض الأفكار الصعبة فى الحديثة ·

الا أنه من الجدير بالذكر أن طالبة قالت ، ولكن يجب أن تدرس جيدا حتى تستوعب بسهولة لأن بها تطور ، وأخرى كتبت ولكن بتوسع ليسهل استيعابها كمفاهيم على أساسها ·

أما المفضلون للرياضيات التقليدية فان الأسباب التى يسردونها لتأييد وجهة نظرهم هى : لأن العادية يوجد كثير من المدرسين متمكنين منها أما الحديثة أداة لكسب المال لبعض المدرسين ، لأنى كنت أحصل على درجات أعلى ، واضحة نستطيع أن نثبت بوضوح دون اتباعها قوانين مثل الرياضيات الحديثة التى هى أحسن للجامعة ، وجود من يساعدنى بها فى المنزل ، لا نستخدم الحديثة فى بعض المسائل الأخرى كما أن بها تناقضات ، لأن الحديثة كل تمرين يحتاج لشرح وفكرة تختص به ، لأننى أعتقد أن فهمها يسهل عن الرياضة الحديثة ، لأنها كانت تتناسب معى ولأن كتاب المدرسة غير كاف ولا يساعدنى على أن أفهم منه وضرورى درس ، لوجود الجبر وسهولته ، العادية تعطينا أفكارا من الهندسة والجبر أما الحديثة من فراك عقل حتى وصلت الى هذه النتائج (حديثة) ولا داعى لها لأنها تعتبر زى عدمها وهى مادة طبيعة أكثر منها رياضة ، لأن الحديثة لم تدرس درسا وافيا ، لأنها أسهل من الحديثة بحكم استيعابى لها ٩ سنوات يجب البدء بالحديثة من ابتدائى ، لأنى تفوقت فيها وتعودنا عليها ، وهى لا تشمل رموزا كالحديثة ٠

فى نهاية ذلك التقرير يود الكاتب أن يشير الى تطبيق الاختبارات تم فى ظروف موضوعية الا أنه هنا تجدر الاشارة الى أنه عند تطبيق ذلك الاستفتاء على نفس التلميذات وبعد أسبوعين من التطبيق الأول فان تفضيل التلميذات لاحدى الرياضيات على الأخرى لم يتغير فيما عدا الطالبة التى سبق أن ذكرت بأن الرياضيات الحديثة فراغ عقل فانها كتبت فى المرة الأخيرة « أفضل الرياضيات الحديثة الآن » ٠

وفى نهاية الحديث عن البحث الحالى المشار اليه فان الكاتب يود أن يشير الى أن تطبيق الاختبارات تم فى ظروف موضوعية وضح فيها للطالب الهدف من البحث وحريته فى التعبير عن نفسه فى استفتاءين وقد كان ذلك بالفعل متحققا الى جانب الأمانة فى أداء الاختبارات لدى الغالبية العظمى والتى تقرب من الاجماع ٠ كما أن من المفيد أن يشير الكاتب الى اهتمامه فى بحثه بدراسة العوامل المؤثرة على الفهم وفى مقدمتها الكتاب المدرسى ميل التلاميذ نحو الرياضيات نوعية المعلم واهتماماته وخبرته درجات التلاميذ بالشهادة الاعدادية وكذلك فى امتحان نصف السنة ٠

هذا والنتائج الكاملة للاجابات والتفسيرات والمقترحات أى ما من شأنه أن يحقق هدف البحث فهو ما سيصل اليه الكاتب بعد أكثر من عام ٠

بعد العرض السابق للشواهد الدالة على ضرورة التطوير وأهميته يتحدث الكاتب عن مسئولية التطوير ، أى على عاتق من تقع مسئولية التطوير ؟

والواقع أن المسئولية تقع فى المحل الأول على عاتق أساتذة الجامعات فى المواد المختلفة وليس فقط على أساتذة الرياضيات وأساتذة تدريس الرياضيات وذلك بالتعاون مع الهيئات والمنظمات وفى مقدمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم Alecso ، وزارة التربية والتعليم ٠

فبالنسبة لأساتذة الجامعات عليهم أن يعقدوا الاجتماعات بالتعاون مع الهيئات الأخرى ولتكن (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) بهدف تطوير المناهج الحالية فى الجامعات وليس فقط فى كليات العلوم ٠ وذلك يتسنى بدراسة المناهج المناظرة فى الكليات المناظرة فى دول العالم التى أخذت بتدريس الرياضيات الحديثة فى دراستها على نطاق واسع وفى مقدمة تلك الدول ، الدول الاسكندرنافية (حيث نجحت هناك مشروعات تدريس الرياضيات الحديثة فى استيعاب تلاميذ التعليم العام للمناهج التى كانت موجودة بالجامعات حتى المرحلة المتوسطة الجامعية) ، فرنسا ، الاتحاد السوفيتى ، بريطانيا (مع ملاحظة أن الرياضيات الحديثة لها مشروعات عديدة شملت دول من كل القارات بالتعاون مع منظمات وهيئات مختلفة) ٠

أما فى كليات العلوم فان التصالح واجبا بين أساتذة الرياضيات وأساتذة العلوم المختلفة وعلى سبيل المثال بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الفيزياء وذلك بالبحث عن الحلول المفيدة للطرفين فى ظل تدريس الرياضيات الحديثة ومرة أخرى يجب الرجوع فى هذه الحالة الى المناهج المقارنة فى الدول المختلفة والمشاكل التى واجهتها وحلولها ٠

كذلك فى كليات الدراسات الاقتصادية والانسانية والتكنولوجية لابد من البحث عن التطبيقات التى يمكن فيها الاستفادة من الدراسة السابقة لطلبة المرحلة الثانوية عندنا والمناهج الواجب ادخالها أو تعديلها والى أى مدى ؟ وكيف ؟٠

هذا واذا كانت تلك المسئولية لازالت أمرا بعيدا بعض الشىء لعدم تمثيل الملتحقين بالجامعات من دارسى الرياضيات الحديثة لنسبة كبيرة من مجموع الطلبة الملتحقين بها الا أن هذا أمرا يجب التخطيط له مبكرا ٠

أما بالنسبة لأساتذة تدريس الرياضيات فان المرحلة الحالية هى مرحلتهم اذ انه كان ينبغى أن يقوم تطبيق تدريس الرياضيات الحديثة الذى تم بالمدرسة الثانوية منذ عام ١٩٧٠ وحتى الآن تقويما شاملا وعلميا من جميع النواحى ٠

كذلك وان كان الهدف من البدء بالمرحلة الثانوية هو الاسراع بالتطوير

فى المستويات العليا المتخصصة وهى مستويات التعليم العالى والدراسات العليا فانه كان من الواجب على أساتذة تدريس الرياضيات البحث فى تجريب مناهج للرياضيات الحديثة فى المراحل المختلفة والمقصود بالتجريب هنا ليس فقط اختيار المنهج وتطبيقه وانما والى جانب ذلك تقويمه وتعديله اذ أن نتائج التقويم هى بمثابة « تغذية رجعية » وموجهات علمية للتغيير ثم التقويم وهكذا حتى نحصل على مناهج أحسن مكتوبة بطريقة أفضل معد لها المعلم اعدادا أكمل وذلك خاصة وأن المقررات المعمول بها حاليا فى الرياضيات الحديثة بالمرحلة الثانوية تعانى من أنها تبدأ من الصفر بالنسبة للغة الرياضيات الحديثة والتى كان يمكن توفير وقت كبير منها للنمو الرأسى أو الكيفى فى موضوع أو أكثر لو أن تلك اللغة سيطر التلاميذ على جزء كبير منها بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية وبطريقة مجربة خاصة وان ذلك له من التأثير النفسى المطلوب ما يدعو للاسراع بالبدء بالمراحل السابقة للتعليم الثانوى ٠

والواقع أنه بمسح الأبحاث الخاصة برسائل الماجستير والدكتوراه فى الفترة السابقة ومنذ عام ١٩٧٠ يتبين أن عدد الرسائل التى كان لها صلة بتحقيق أهداف التطوير تنحصر فى ثلاث بحوث لا يعتقد بأن نتائجها قد تعرف عليها كل المتخصصين من الأساتذة القائمين على تطبيق تدريس الرياضيات الحديثة لدينا ٠

وبعد ٠٠ ثم ماذا ؟ ماذا بعد هذا الاستطراد ؟

لا شك أنه كتطور طبيعى للعرض السابق أن يطفو الاقتراح الأمثل فى رأى الكاتب وهو ضرورة البحث ومن الآن من انشاء أكاديمية للعلوم التربوية على أن تضم فى عضويتها أساتذة التربية فى الميادين المختلفة بنسبة ٥٠٪ من عدد الأعضاء وأما النصف الآخر فيتكون منأساتذة العلوم الرياضية والطبيعية والاقتصادية والانسانية ٠

مهمة تلك الأكاديمية أرى أن تتناول :

أولا ـ فى مجال البحث العلمى :

١ ـ وضع الخطوط للأبحاث التربوية المختلفة اللازمة فى جميع العلوم التربوية بما فيها تدريس المواد المختلفة وكذلك البحوث الخاصة بالعلاقة بين المواد المختلفة وذلك فى ظل أولويات عامةلتلك الأكاديمية ثم أولويات للجان فيها مثل لجنة لتدريس الرياضيات على أن توجد خططا طويلة الأجل وأخرى قصيرة ٠

٢ - توزيع تلك البحوث على كليات التربية (العدد الحالى لها ١٣ كلية وهو فى تزايد مطرد) بما يتناسب مع امكانيات كل كلية وظروفها العملية مع تخصيص مدرسة تجريبية لكل كلية تشتمل على المراحل المختلفة بل وبدءا بقسم للحضانة ·

ثانيا - فى مجال تبادل الخبرة والتدريب :

١ - دعوة الخبراء الأجانب الثقاة فى الميادين المختلفة ومن دول مختلفة وارسال البعثات والمهمات العلمية على جميع المستويات مع تخطيط لاعدادها وأهدافها وموضوعات الدراسة بها ·

٢ - المساهمة فى اعداد خطط تدريب المعلمين واعادة تدريبهم ·

٣ - ترجمة كتب المناهج الموجودة فى بعض الدول حسب ثقلها فى الميدان المراد الترجمة فيه على أن تغطى المواد العلمية فى التخصصات المختلفة بما فيها التربية ·

٤ - الاشتراك فى الدوريات العلمية الهامة فى التخصصات المختلفة وتخطيط توزيعها على كليات التربية المختلفة ·

ثالثا - فى مجال رعاية الطلبة ذوى القدرات الخاصة :

١ - عمل مسابقة بين نهاية كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى المواد المختلفة وفيما يخص الرياضيات يرى الكاتب أن تحتوى تلك المسابقات على اختبارات لها القدرة على اكتشاف القدرات الرياضية لدى التلاميذ وبخاصة فى جانب التنظير ·

٢ - انشاء مدرسة لكل مادة للمتفوقين فى كل مسابقة فبالنسبة للرياضيات تنشأ مدرسة واحدة للرياضيات على مستوى الجمهورية يساعد فى الاشراف عليها أساتذة من الجامعات سواء فى الرياضيات أو فى طرق تدريسها على أن يشمل الاشراف تخصص أستاذ معين يفضل ذو عدد محدود من الطلبة ·

٣ - الى جانب اختيار المعلمين الأكفاء لتلك المدرسة وبأنصبة أقل من المعدلات المعتادة فان على الأستاذ المشرف أن يتابع ذلك بتخصيص حصة يلتقى فيها للشرح والمراجعة مع تلاميذ ذلك الفصل والاستماع الى أسئلتهم وتوجيههم الى التعمق الأكثر ·

٤ ـ العمل على وجود مكتبة رياضية تشتمل ـ فى المرحلة الثانوية ـ على مناهج مختلفة مدرسية من دول مختلفة باللغات التى يجيدها الطلبة ٠

٥٠ ـ وعموما فان الكاتب يقترح على الأكاديميــة المقترحة دراسة منــاهج المدارس المماثلة الموجودة فى بعض دول العالم بما فى ذلك أنشطةالطلاب والحياة المدرسية عموما بها وبما فى ذلك نظم الاشراف وكيفية تأمين مستقبل خريجيها والواقع أن الاقتراح الخاص برعاية الطلبة الموهوبين له من المبررات الواقعية والمحلية الكثير وخاصة فى مجال الرياضيات ٠

أما الأسباب التى يرجع اليها الاقتراح الخاص بأكاديمية العلوم التربوية فهى :

١ ـ كثرة عدد الكليات التربوية ٠

٢ ـ كثرة الدارسين للدبلوم الخاصة بكل منها والمنهين لدراسته ٠

٣ ـ كثرة الراغبين للقيد لدرجتى الماجستير والدكتوراه والكاتب يذكر على سبيل المثال أن عدد المسجلين لدرجتى الماجستير والدكتوراه بقسم‌المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعــة عين شمس يزيد عادة عن ٦٠ دارسا ٠

٤ ـ القلة النسبية لعدد أساتذة التربية مما يحدو بنا الى المركزية فى تخطيط البحوث الى جانب تشتت مواقع الكليات مما يدعو الى لا مركزية التنفيذ وفى هــذا يمكن الجمع بين مميزات المركزية واللا مركزية والاســتفادة بالظروف البيئية المختلفة فى اعطاء كل بيئة نصيبها الواجب من البحث العلمى التربوى ٠

٥ ـ الحاجة الى الجهود التكاملية بين الخبراء فى العلوم المختلفة سواء من خبــراء المواد أو خبراء تدريسها أو خبراء العلوم النفسية والتربوية الأخــر ى٠

٦ ـ تشتت الأبحاث وتناثرها وبالتــالى ضياع جهود كبيرة وقادرة يمــكن الاستفادة منها اذا أحسن توجيههــا بالتخطيط فى مجــال تطبيقى من المجالات الأولى والأولى بالتخطيط لها وهو مجال البحوث التربوية ٠

فى مجال تدريس الرياضيات كان هناك مشروع بحث لرسالة ماجستير موضوعه يتعلق بتدريس الحساب فى حقبة زمنية طويلة (من ٠٠٠ الى ٠٠٠)

وبالرغم من طرافة الموضوع والجهد الكبير الذى بذله الباحث فيه ولفترة طويلة الا أنه فى الواقع كان من الأجدى استثمار الجهد والوقت فى شىء أهم .

واستكمالا لهذا الاقتراح يرى الكاتب أن يتم تعاون بين تلك الأكاديمية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لانشاء أكاديميات مشابهة فى الأقطار العربية الشقيقة الأخرى والتى فى كثير منها توجد حاليا دراسات عليا تربوية وتنسيق الجهود بين تلك الأكاديميات (أو الفروع لأكاديمية واحدة) وخاصة فى تخطيط البحوث المطلوبة وتوزيعها على أن المأمول فى المستقبل البعيد لتلك الأكاديميات أن تحتوى على معاهد خاصة بها للبحوث والتدريب وبالتالى على افراد وظيفتهم البحث العلمى فى خطط طويلة الأجل ومستمرة .

غير أنه بعد ذلك الاستعراض الطويل يرى الكاتب أنه ينبغى الا يغيب عن الأذهان أن الوضع الحالى لخريجى كليات التربية لا يمكنه من الدراسات العليا فى مادة التخصص لا تربويات هذه المادة بنفس اليسر الذى تتيحه تلك الكليات لخريجى الكليات الأخرى غير التربوية .

فكليات التربية تساوى بين خريجيها وخريجى الكليات المختلفة من الراغبين فى الدراسات التربوية باتاحة الفرصة لأى منهما للقيد لدرجة الماجستير بعد الحصول على الدبلوم الخاصة فى التربية (الذى تتطلب الدراسة له عامين دراسيين كاملين بعد الدرجة الجامعية الأولى سواءلخريجى الكليات التربوية أو غيرها) أما الكليات الأخرى المناظرة مثل كلية العلوم فهى لا تسمح لخريج كلية التربية باكمال دراسته العليا فى مادة تخصصية الا بعد التحاقه بالصف الثالث بها بالرغم من أن كيف وكم الدراسة لخريجى كلية التربية فى مادة التخصص لا يختلف ذلك الاختلاف البين عن خريج كلية العلوم . بل أن الكيف الذى درس به خريج كلية التربية قسم الرياضيات مثلا يمكنه من استكمال دراسته العليا فى الرياضيات مباشرة . أما اذا لزم أن يتساوى الخريجون فى الكم فان تنظيم دراسات خاصة لخريجى كليات التربية الراغبين فى تلك الدراسة لعدة أشهر يعد كافيا لتحقيق تلك المساواة .

وهذا يراه الكاتب اتجاها تربويا أصيلا وتطبيقا لما يقول به دكتور جمال صقر عن « التعليم فى قنوات مفتوحة » فى كتابه (الاشتراكية والتربية) ، كما يؤكده أندريه ديلير Andre Delnt من أن « هناك مصلحة فى أن نسهل العلاقات بين مدرسى المستقبل وباحثى المستقبل ومستخدمى الرياضة فى المستقبل » وذلك فى كتاب « اتجاهات حديثة فى تدريس الرياضيات » وكل هذا مرة أخرى يرجع الى ضرورة التعليم فى قنوات مفتوحة وذلك لا بالمواربة وانما بالانفتاح الكامل حتى يحقق كل فرد ذاته باستعداداته وقدراته وحتى

يحقق الوطن أمله فى الاستفادة بالقدرات التى يمكن أن تضيف الى الوطن بل الى العالم كله ·

وهذا المبدأ يستحق دراسة كيفية تحقيقه ليشمل تطبيقيا تعليم الكبار لا مجرد محو أميتهم . سهولة الانتقـال من القسم الأدبى الى القسم العـلمى والعكس . سهولة الانتقال للتلاميذ بين التعليم الفنى الثانوى والتعليم الثانوى العام ، سهولة الانتقال من مراكز اعداد الفنيين الى الكليات والمعاهد المناظرة، سهولة الانتقال من دراسة الى أخرى بين أقسام الكلية الواحدة وبين الكليات بل امكانيات الانتقال من دراسة عليا الى دراسة عليا أخرى ·

كل هذا وغيره من تطبيق لمبدأ التعليم فى قنوات مفتوحة يستحق وحده دراسة شاملة وعميقة لضوابطه وامكانياته وتخطيطه ولنبدأ فى أضيق الحدود كمثال ، بالدراسات العليا الممكنة لخريج كلية التربية شعبة الرياضيات فى مادة الرياضيات ·

***

بحوث في الابتكار لمعلم التربية الفنية

الدكتور لطفي محمد زكي

أستاذ التربية
بالمعهد العالي للتربية الفنية

بدأت دراسات السلوك الابتكاري بالاهتمام بالابتكار في العلوم وفي الفنون ، على فرض أن الابتكار في هذين الميدانين في غاية التباين ويعكس الاتجاه السائد بأن العلم فكري على حين أن الفن انفعالي . ولكن الفن — في الحقيقة — يتضمن نشاطات السلوك الفكري والانفعالي معا . والبحث في كل من الابتكار العلمي والفني يمكن أن يسهم في توضيح السلوك الابتكاري في الفنون التشكيلية ويكشف عن أهميتها .

والدراسات التالية قد اختيرت لفائدتها للمعلم الذي يهتم بخاصة بسلوك النشء الابتكاري في الفن .

١ — البيئة الأسرية والأسلوب المعرفي :

دراسة لمصادر الذكاء العالي والابتكار المرتفع عند المراهقين

قام اثنان من الباحثين بدراسة العلاقة بين الابتكار والذكاء على طلاب جامعة شيكاغو بكلية التنظيم والادارة . في عينة محدودة . فقد قسم الباحثان الطلاب الى قسمين : (١) طلاب يملكون بصفة استثنائية ذكاء عاليا (متوسط ١٥٠) ، ولكنهم حصلوا في مقياس الابتكار على أقل من النهاية العظمى بـ ٢٠ ٪ ، (٢) وطلاب حصلوا بصفة استثنائية على مرتبة عالية في مقياس الابتكار ولكنهم حصلوا في مقياس

---

(١) Jacob W. Getzels and Phillip W. Jackson, «Family Environment and Cognitive Style : A Study of the Sources of Highly Intelligent and of Highly Creative Adolescents,» **American Sociological Review**, 26 (1961), 351-359.

الذكاء على أقل من النهـاية العظمى بـ ٢٠ ٪ (متوسط ١٢٧) . وكان مقياس الابتكار هو اختبار جاء نتيجة تحسينات لاختبارات الابتكار السابقة ، وأكثر منها ملاءمة لأعمار هذه الجماعة .

وقـد أجريت الموازنات بين القسمين من حيث التحصـيل الدراسى ، وتقـويم المعلم ، والانتاج الخيالى ، والطموح المهنى . وفى هـذا المدى المحدود كانت توجد بين الفريقين بعض الفروق فى الأسرة وحياتها وأسلوبها الذى يرتبط بقدرات الأطفال . فالأطفـال الأقل ابتكارا ذوو الذكاء العـالى أمهاتهم اجتماعيات ، تعلمن قسطا أوفر من التعليم العالى ولا يعملن خارج المنزل . على حين أن الأطفال الأكثر ابتكارا كانوا أكثر قربا لمتوسط الذكاء وأمهاتهم يقضين وقتا أكبر خارج المنزل ، وهن أكثر اهتماما بالقيم الذاتية لأطفالهن وميولهن من اهتمامهن بالحياة الاجتماعية .

حصلت كل من هاتين المجموعتين من الطلاب على تقدير عال جدا فى اختبار التحصيل الدراسى ولكن المعلمين كانوا لا يدركون أن أصحاب الذكاء العالى يلقون مزيدا من الفرح والمتعة ، وأن ذوى الابتكار العالى لا يحصلون فى المتوسط على مثل هذا القدر من الفرحة والمتعة مع أنهم أكثر قدرة على الاختيار غير التقليدى فى حياتهم وأشد تميزا وابتكارا فى الكتابة ، ويختتمونها بالنهايات المرحـة غير المتوقعـة ، وهم بدورهم أكثر تكيفا من المجموعة الأخـرى .

٢ ــ آثار مستوى الذكاء والجنس على التفكير المتشعب :

بين تلاميذ الصفوف الأولى الاعدادية ذوى مستويات الذكاء العالية ، والمتوسطة والمنخفضة .

لقـد أجرى بحث مماثل ، حيث قام اثنـان من العلمـاء بدراسة ٢٤٠ طالبا من الصف الأول الاعـدادى ، وهى عينـة عشوائية من خمس مدارس اعـدادية فى التعليم العام فى المدينة نفسها ، والتى انطبقت عليهـا قاعدة مقيـاس الذكاء العالى (١٤١ ـــ ١١٥) ، والمتوسط (١١٤ ـــ ٩٦) ، والمنخفض (٩٥ ـــ ٧١) (٢) . وقـد اختبر الطلاب فى اختبارات التفكير

---

(١) Herbert J. Klavsmeier and Willian Wiersma, «The Effects of I.Q. level and Sex on Divergent Thinking of Seventh Grade Pupils of Low, Average, and High I.Q., **The Journal of Educational Research**, 58 (1965), 300-302.

المتشعب لـ « جيلفورد » ، وفى أربعة اختبارات للتفكير المجتمع · وقد عرف جيلفورد التفكير المتشعب بأنه « تولد الأفكار المتنوعة من الاستجابة الى معلومات معينة » ، على حين أن التفكير المتجمع « يتضمن تولد اجابة محددة تماما « صحيحة » من معلومات بعينها » * (٢) . وباستخدام هذا القدر المعين من الطلاب ، وجد الباحثان أن اختبارات الذكاء والابتكار متوازية لكل مجموعة منحيث الاختبارات المتشعبة والمتجمعة ، فالمجموعة التى حصلت على المستوى العالى فى اختبارات الذكاء كانت متفوقة على المجموعة المتوسطة وكانت المجموعة المتوسطة متفوقة أيضا عن المجموعة المنخفضة ذكاء . وهذا يوضح أن زيادة الذكاء الذى وضح من اختبارات القدرات العقلية والابتكارية * — كما اتبع فى هذه الدراسات — ربما يكون مرتبطا بالابتكار بشكل عام ، ولكن عندما درست الجماعة ذات الابتكار العالى وذات الذكاء المرتفع بوساطة العالمين السابقين ، وجد أن العلاقة بينهما لم تكن متقاربة تماما .

٣ — نظرة جديدة على التفوق فى الابتكار وفى الذكاء :

بحث عالمان آخران التساؤل عن مدى العلاقة بين الابتكار والذكاء عن طريق دراسة ١٥١ طفلا من مستوى اجتماعى متوسط فى الصف الخامس · فبينما أنه من الضرورى أن تتضمن العملية الابتكارية القدرة على الانتباطات الموفورة والفريدة المتعلقة بالاتجاه الى اللعب المباح . وقد استخدما عشرة اختبارات للابتكار وعشرة اختبارات للذكاء . وبالموازنه بين نتائج العالمين السابقين ، كانت العلاقة بين مقياس الذكاء ومقياس الابتكار منخفضة تماما ، وتقترح الدراسة أن تكون أنواع الفروق الفردية المتضمنة للابتكار مستقلة عن تلك التى أجريت بوساطة الذكاء . وقد تكون الفروق

---

(١) J. P. Guilford, N. W., Kettner, and P.R. Christensen, «A factor Analytic Study Across the Domains of Reasoning, Creativity and Evaluation : 11 : Administration of Test and Analysis of Results». **University of Southern Càlifornia Laboratory Report**, No. 16 (1965).

(*) يعرض الكاتب كتبا فى سلسلة دراسات فى التربية الفنية ، بعنوان : التربية الفنية المعاصرة ونظرية التفكير ، دار المعارف ، ١٩٧٠ . بشىء من التفصيل الى نموذج د . جيلفورد والى نوعى التفكير المتشعب والمتجمع وتطبيقاتها بالنسبة لمعلم التربية الفنية .

Otis Quick — Scoring Mental Ability Test, and Greativity

بين هذه النتائج والدراسة السابقة سببها المدى الواسع لاختبارات الذكاء المستخدمة والمركزة على الابتكار كقياس للسلوك المترابط مع اللعب (٤) .

وقد درس هذان العالمان بعد ذلك السلوك الاجتماعى وطبيعة التحصيل فى مختلف تركيبات الابتكار والذكاء (٥) . وخرجا بالنتائج التالية:

ان فى استطاعة الأطفال ذوى الابتكار العالى ، والذكاء المرتفع للعمل فى كل من المستويات الخاصة بالطفل والخاصة بالبالغ على حد سواء . وأنه فى مقدورهم كذلك التدريب على كل من التحكم والتحرر (وهذا قد يرتبط بمفاهيم جيلفورد للعمليات المتجمعة والمتشعبة) .

أن الأطفال المرتفعى الابتكار ولكنهم منخفضو الذكاء لا يتلاءمون تماما مع البيئة المدرسية فهم قد يشعرون بالتفاهة وعدم التلاءم ، ولكنهم فى ظروف أخرى حيث يأخذ التعلم مكانه دون ضغط قادرون على بلوغ التطوير المعرفى . (هل هذا يعنى أن أسلوبهم لحل المشكلة كان لا يحظى بالتشجيع والمكافاة ، وعلى ذلك اصبحت خبرة الفشل دائمة ؟ يحتمل هذا) .

ومن حيث مقاييس القلق ، كان الأطفال عالى الذكاء والأقل ابتكارا اقل قلقا ، وكان الأطفال الأعلى ذكاء متوسطى القلق ، اما اولئك الأطفال الذين كانوا اكثر انخفاضا فى مقاييس الذكاء فقد كانوا اشد قلقا .

وتوضح الدراسة الأخيرة أن فهم المعلم للعلاقة بين الابتكار والذكاء فى غاية الأهمية فى نمو النشاطات الفنية ودراسة الأطفال لهذه المركبات المتنوعة . وتتطلب جميع أنماط الأطفال فرصا لفهم الفن كما يعبرون عنه وكما يستخدم فى مجتمعنا ، سواء افضى الى الابتكار أم لا . وسيستجيب الأطفال بطرق شتى الى المهام المختلفة ، وهم فى مسيس الحاجة الى مختلف الفرص للكشف، ومختلف الدوافع ليكونوا معبرين . وربما يستخدم ذوى الابتكار العالى من الأطفال ، وذوى الذكاء المرتفع منهم النزعة الذاتية فى الغالب ، وتتهيأ لهم كذلك بيئة اكثر انفتاحا يتعلمون فيها . ويحتاج ذوى الابتكار المرتفع من الأطفال ، ومن هم اقل ذكاء الى فرص كثيرة للنجاح

Michael A. Wallach and Nathan Kagan, «A New Look at the Creativity — Intelligence Distinction», **Journal of Personality** 33 (1965), 348-369.

(٥) المرجع نفسه .

والمثوبة فى بيئة مواتية لا يحسون فيها بالتهديد . والنشاطات الفنية يمكنها أن تتيح لهم الحرية الخلاقة التى يحتاجون اليها . ومع ذلك ففى هذا النشاط يستطيعون أن ينموا مفاهيمهم عن المهارة بشكل أوضح من المواد الأخرى حيث لا ينجحون فيها النجاح المرجى .

ويحتاج الأطفال الأقل ابتكارا ، ذوى الذكاء المرتفع الى برنامج أكثر بنائية يكفل لهم النجاح ويجنبهم الخوف من الاخفاق الذى قد يكبت أكثر محاولاتهم الأولية فى الكشف ، أو اخماد شعورهم خلال الفن .

ان الأطفال المنخفضين فى الذكاء والابتكار معا يحتاجون لخبرات فنية على مستوى المعالجة اليدوية والذهنية ليتناولواها بدون قلق . وهذا من شأنه أن يوفر لهم سبل النجاح المطلوب .

يحتاج المعلمون أن يجربوا مجالات من النشاطات الفنية وخبرات تعلم الفن لكى يهتدوا الى الطرق الأكثر فعالية للوصول الى هذه المجموعات المختلفة السابق التنويه بها .

٤ ـ الابتكار والتحصيل الأكاديمى :

وقد درس أحد المربين العلاقة بين الابتكار والتحصيل الأكاديمى مع طلاب الدراسات العليا وما يتعلق بها من فروق . وقد بينا من قبل بعض تلك الفروق التى تعمل على مستوى الدراسات العليا وتؤثر فيها فى تناولنا للصف الخامس . اختبر الباحث الطلاب أسبوعيا فى اختبارات تقسيم « جليفورد Guilford » للمعرفة (التعرف ـ التذكر ـ التفكير ـ المتشعب ـ قدرة التقويم) ، واختبار « تورانس Torrance » للخيال ، بطاقة DX ، وهى مهمة كتابية متشعبة (تتناول بحث أفكار كثيرة من مفاهيم قليلة) ، واختبار « ميلر Miller » (ويسمى تفكير التشابه الجزئى مع مواد على مستوى الدراسات العليا ولا سيما العلوم ـ والرياضيات ـ والأدب الكلاسيكى ـ والتاريخ) ، وقد وجد الباحث أن الارتباط كان طفيفا أو لا ارتباط بعامة بين مجموع درجات الطلاب لأختبار الابتكار عند (تورانس) ، و (ميلر) . ولم يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية بين التذكر فى تقسيم « جيلفورد » والابتكار ، على حين كان الارتباط بين التفكير المتشعب ودرجات الابتكار عاليا ، وأقل من ذلك مع (ميلر)

Joseph Bentley, «Creativity and Academic Achievements», Journal of Educational Research, 59 (1966), 269-272.

ولكن دلالته الاحصائية واضحة · وكانت كلا من القدرات الخاصة بالتقويم ومجموع درجات التحصيل مرتبطتين ارتباطا ذا دلالة احصائية مع كل من الابتكار ، واختبار « ميلر » ·

وتوضح هذه النتائج ، كما لاحظ الباحث ، « ···· أن الطلاب أصحاب الموهبـة الابتكارية تغمط حقوقهم عادة عن طريق اختبـارات مثل اختبـــار « ميلر » (١) · ويعتقد هذا الباحث أن استخدام اختبار ما عليه جادة وخطيرة وبخاصة عندما تكون النتيجة هى أن الابتكار غيـر مثاب ولا يكافأ عليه كما ينبغى ، وعندئذ يكون احتمال لوقفه واخماده ·

ويقترح الباحث أكثر من هذا حتى لو سلمنا بأن « استخدام الابتكار للمعلومات هو جزء متكامل للتحصيل الأكاديمى » ، فنحن نحتاج أن نطور مع ذلك وسائل التقويم ونثيب عليها بشكل عادل ·

---

(١) نفس المرجع ·

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) ـ القاهرة
تليفون : ٢٢٠٧٩

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

* Published Essays and Researches in the Field of Education. Material For Publications should be addressed to the Editor in-Chief.

* Annual Subscriptions :

P.T. 144 : The Journal and membership.
P.T. 80 : The Journal.
P.T. 60 : Students Subscription.
P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

1st Issue	February 1976	XXVIII

Contents

ISSUE BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO A.R.E.

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون أبريل ١٩٧٦ العدد الثانى

فى هذا العـــدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

- ❋ تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها ·
- ❋ جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
- ❋ تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم·
- ❋ ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة ·

❋ الاشتراك السنوى :

- ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة ·
- ٨٠ قرشا للصحيفة فقط ·
- ٦٠ قرشا للطلبة ·
- ١٠٠ قرش خارج الجمهورية·

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير ـ ابريل ـ يونيو ـ اكتوبر

دار غريب للطبـــاعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ـ القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | ابريل ١٩٧٦ | العدد الثاني

فى هذا العــدد

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

وحـــدة مهنة التعليم

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

لقد أوحى الى الاجتماع الذى شاركت فيه خلال شهر مارس ١٩٧٦ فى مدينة جنيف بسويسرا بموضوع هذه الكلمة . والاجتماع المشار اليه هو اجتماع اللجنة المشتركة بين منظمة اليونسكو ومكتب العمل الدولى ، وتمثل فيه كل من هاتين المنظمتين الدوليتين بستة أعضاء مختارين بصفتهم الشخصية ، وقد روعى فى اختيارهم تمثيل المناطق الجغرافية فى العالم ، وكذلك تمثيل الخبرات او التخصصات اللازمة لأعمال اللجنة المشتركة . وقـد شكلت المنظمتان هـذه اللجنـة لمتابعة مدى تنفيـذ الدول الأعضـاء للتوصية الدولية المتعلقة بمكانة المعلمين والتى سنشير اليها بعد قليل . وتعقد هذه اللجنة اجتماعاتها من حين الى آخر لوضع الاستبيانات للدول الأعضاء وجمع المعلومات وتحليلها وتقديم تقاريرها الى كل من المنظمتين للتعرف على مدى الجهود التى تبذل فى سبيل رفع مكانة المعـلمين فى دول العالم . وقد دارت فى جلسات الاجتماع الأخير فى الشهر المـاضى مناقشات جادة حول وحدة مهنة التعـليم مما أوحى الى بعرض هـذا الموضوع الهام على قراء صـحيفة التربية لتكوين رأى عام مشـترك بين أعضاء هذه المهنة النبيلة .

ويرجع أصل الموضوع الى أوائل الستينات من هذا القرن ، أى منذ حوالى خمسة عشر عاما حينما شعرت كل من المنظمتين الدوليتين المشار اليهما أن الاقبال على مهنة التعليم قد بدأ يقل عما كان عليه فى الماضى ، وأن هذه الظاهرة يعانى منها التعليم فى الدول المتقدمة والنامية على السواء ، وان كانت المشكلة تزداد حدة فى الدول النامية بسـبب جهودها فى نشر التعليم من جهة وارتفاع معدل تزايد السكان فيهـا من جهة أخرى . وكان من الواضح أنه تجب المبادرة الى اتخاذ اجـراء بوقف التدهور فى هذه المهنة عن طريق تشجيع أصلح العنـاصر من الشباب للالتحاق بها . فمن المسلم به أن انصراف العناصر الطيبـة عن مهنـة التعليم سوف يؤثر بصورة مباشرة على مستوى التعليم وبالتالى سوف

تعانى بقية المهن الأخرى بل وسائر جوانب التقدم فى المجتمع من مثل هذا الموقف .

وقد كان لى حظ المشاركة فى عضوية اللجنة التى شكلتها المنظمتان لدارسة هذا الموقف فى ذلك الوقت . وقد أسهم الجانب الذى يمثل منظمة اليونسكو بصفة خاصة فى وضع الأسس التى يمكن عن طريقها رفع مكانة المهنة ومكانة المعلم عن طريق الارتفاع بمستوى الاعداد وجعله اعدادا مهنيا لائقا يضارع أو على الأقل يقترب تدريجيا من الاعداد المهنى للمهن الرفيعة الأخرى التى تجتذب الكفايات من أعضاء المجتمع ، وليس مجرد اعداد لحرفية من الحرف العادية ، واهتمت اليونسكو أيضا بالجوانب المهنية الأخرى مثل توفير الحرية الاكاديمية والنمو المهنى للمعلمين .

كما أسهمت منظمة العمل الدولية بوضع الأسس التى تراعى حقوق المعلمين وتحسين الظروف التى يعملون فى ظلها ، وما يتعلق بذلك من المرتبات والعلاوات وتوفير التأمينات الاجتماعية والصحية والمعاشات المناسبة وايجاد المساكن اللائقة فى الاماكن النائية ، وكذلك حقوقهم فى العطلات والاجازات المرضية والاجازات الدراسية وتمكينهم من انشاء الجمعيات والتنظيمات والنقابات التى تتحدث باسمهم وتدافع عن حقوقهم وترعى مصالحهم .

واشتركت المنظمتان ايضا فى تحديد المسئوليات التربوية والادارية والاجتماعية للمعلمين ، ووضع المواثيق التى يقرها المعلمون والتى تتعلق بآداب المهنة وواجباتها وأساليب التأديب التى تتخذ ضد من يخرج على هذه المواثيق .

وكان من نتيجة جهود هذه اللجنة المشتركة أن وضعنا مشروعا لتوصية دولية تضمنت ١٤٦ بندا تقع فى ثلاثة عشر بابا ، ودعت المنظمتان حكومات الدول الأعضاء الى مؤتمر عام عقد فى باريس للنظر فى هذه التوصية ، فأقر هذا المؤتمر فى ٥ أكتوبر عام ١٩٦٦ بنود هذه التوصية التى تعرف باسم ((**التوصية المتعلقة بمكانة المعلمين**)) .

وقد كانت مصر فى مقدمة الدول الأعضاء فى المنظمتين اللتين وافقتا على هذه التوصية ولما كانت هذه التوصية تهدف أساسا الى رفع مكانة المعلمين عن طريق الاعتراف بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، وعن طريق جهود المعلمين انفسهم للمحافظة على مكانتهم والعمل على

الارتفاع بمهنتهم ، فالمكانة الاجتماعية لا تتحقق عن طريق رفع الشعارات بما يجب أن تكون عليه نظرة المجتمع الى المعلمين وانما تتحقق هذه المكانة عن طريق اثبات المعلمين لذاتهم فى المجتمع لاقناع المواطنين بالعمل لا بالقول وبأهمية الدور العلمى والفنى والتربوى الذى يقومون به بجدارة .

ولذلك فيجب أن تتعرف منظمات المعلمين وجمعياتهم ونقاباتهم بل وكل عضو من أعضاء هذه المهنة النبيلة على مضمون هذه التوصية وتفصيلاتها لكى تتكاتف الجهود على تحقيق ما ترمى اليه سعيا وراء رفع مكانة المعلمين فى المجتمع واجتذاب خير العناصر للالتحاق بها .

وسوف نكتفى هنا بالقاء الضوء على جانب من الجوانب الهامة التى روعيت فى صياغة هذه التوصية ، وهذا الجانب يتعلق بوحدة المهنة والعمل على ايجاد الشعور بالانتماء اليها بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يعمل فيها المعلم . فالمعلم فى المدرسة الابتدائية أو حتى فى المرحلة السابقة للمدرسة الابتدائية يجب أن تكون له المكانة التى يحظى بها المعلمون فى المرحلة الثانوية مثلا . فمعلم التلاميذ الصغار يقوم بعمل لا يقل خطورة بأى حال عما يقوم به معلم التلاميذ الأكبر سنا . ولا شك فى أن معلم المدرسة الابتدائية أو رياض الأطفال يحتاج الى مهارات ودراسات تخصصية لا تقل عن المهارات والدراسات التخصصية التى يحتاج اليها معلم المدرسة الثانوية . واذا كانت النظرة الى مكانة طبيب الأطفال لا تختلف عن النظرة الى مكانة الطبيب فى أى تخصص آخر بسبب وحدة مهنة الطب فلماذا يكون هناك نوع من التفرقة فى مهنة التعليم يؤدى الى تقسيم العاملين فى هذه المهنة الى طوائف قد تختلف فى مستوياتها المادية والاجتماعية والأدبية .

ومن الواضح أن السبب فى النظرة التقليدية التى تفرق بين المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة ترجع الى النظرة التى كانت سائدة فى وقت من الأوقات الى التعليم على أنه حرفة يستطيع كل من هب ودب أن يمارسها مادام يعرف المادة الدراسية التى يطلب منه تدريسها . ولما كانت المعلومات التى يدرسها التلاميذ فى المدرسة الابتدائية لا تتطلب تخصصا معينا فقد نشأت هذه التفرقة بين معلمى المراحل التعليمية المختلفة . ولكن هذه النظرة القديمة لا تلبث أن تنهار تماما اذا ما نظرنا الى التعليم على أنه مهنة رفيعة وأن معلم المدرسة الابتدائية مثلا مسئول كغيره من المعلمين عن تربية الأطفال وتكوين شخصياتهم وتنمية عقولهم وميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم المختلفة مع تقديم الرعاية الصحية

والنفسية واعدادهم ليكونوا مواطنين قادرين على النمو الذاتى والتكيف الاجتماعى بما يعود عليهم بالحياة السعيدة ويعود على مجتمعهم بالخير والتقدم . ومسئولية معلم المدرسة الابتدائية فى هـذه النواحى لا تقل عن مسئولية زميله معلم المدرسة الثانوية .

ولذلك فاننا نجد أن التوصية الدولية قد اتجهت الى محاولة اذابة هذه الفوارق فى أكثر من موقع . فالبند ١٣ من التوصية نص على ضرورة الحصول على مؤهل من معهد لاعداد المعلمين لكل من يدخل مهنة التعليم . ومن الواضح أن هذا البند فى الوقت الذى يرعى فيه صالح المجتمع وحماية أطفاله من غير المؤهلين فى المهنة ، فانه أيضا يهدف الى الارتقاع بمكانة المهنة بقصرها على من تلقوا دراسات علمية وتربوية تمكنهم من أداء وظيفتهم على أسس سليمة .

كما نجد فى البند ١٤ من هذه التوصية النص على أن الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين يجب أن يعتمد على اكمال الطالب للتعليم الثانوى . ومن الواضح أيضا أن القصد هنا هو رفع مكانة المهنة عن طريق تحديد الحد الأدنى للمستوى الثقافى والعلمى الذى يبدأ بعده الاعداد للمهنة وانه كلما ارتفع هذا الحد الأدنى كلما أدى ذلك الى رفع المكانة الاجتماعية للمهنة . فمعلم المدرسة الابتدائية الذى يبدأ اعداده بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة ويستمر هذا الاعداد لمدة سنتين مثلا تكون النظرة الاجتماعية لمكانته أفضل من الذى يبدأ اعداده بعد الحصول على الشهادة الاعدادية ولمدة خمس سنوات على الرغم من أن عدد سنوات الدراسة فى الحالتين واحد . ويلاحظ أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى معهد اعداد المعلمين بعد الشهادة الاعدادية يباعد بين طوائف المعلمين ، فى حين أن اعداد هذا المعلم بعد الشهادة الثانوية ولمدة سنتين يجعله أقرب الى زميله معلم الثانوى الذى يكون اعداده لمدة أربع سنوات بعد الشهادة الثانوية .

ونحن نحبذ الأخذ بنظام اعداد المعلم للمدرسة الابتدائية بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية واذا كانت ظروفنا فى الوقت الحاضر تضطرنا مرحليا الى أن تكون مدة الدراسة فى معاهد المعلمين الابتدائية سنتين فقط ، فاننا نأمل أن تزاد هذه المدة تدريجيا حتى تصل الى أربع سنوات لكى يتساوى مستوى اعداد معلم الابتدائى مع زميله معلم الثانوى ، وبذلك نكون قد حققنا وحدة المعلمين ووحدة المهنة .

ومن الواضح أيضا أنه حتى لو تساوت مدة الاعداد بعد الدراسة

الثانوية لكل من معــلم الابتدائى ومعــلم الثانوى فليس معنى ذلك أن كلا منهما يتلقى نفس المقررات ، فمن الطبيعى أن تكون هنــاك بعض المقررات المشتركة فى الأصول التربوية والنفســية والاجتماعية وأن تكون هناك أيضا مقــررات متخصصة تلائم طبيعة المرحلة التى يعــد الطالب للتعليم فيها .

وأخيرا نجد كذلك فى البند ١٠ فقرة هـ من التوصية ما ينص عــلى أهمية التنسيق بين التعليم فى المراحــل المختلفة بما يحقق تجويد التربية لجميع التلاميذ ، ويرفع مكانة المعلمين على اعتبــار استمرارية العملية التربوية . ثم تعــود التوصــية فى البند ٢٤ الى التأكيد عــلى انه من المرغوب فيه أن يكون اعــداد جميع أنواع المعــلمين ســواء للمدارس الابتدائية أو الثانوية او التعليم الفنى أو التخصصى أو المهنى فى معاهد متصلة ببعضها اتصالا عضويا أو متقاربة من بعضها جغرافيا .

وتهدف هاتان التوصيتان الى اذابة الفــوارق الطبيعية بين طوائف المعلمين اذا كانوا جميعا يتلقون دراساتهم فى نفس المعهد أو فى معاهد تربطها ببعضــها صــلات أكاديمية وادارية بحيث يكون اتجــاه الاعداد وفلسفته اتجــاها موحــدا . وفى هذا المعنى فان لجنــة خبراء اعــداد المعلم التى شكلها اليونسكو وعقدت اجتماعا بباريس فى ديســمبر ١٩٦٧ وكان لى حظ الاشــتراك فيه اكدت فى تقريرها مبدأ هاما وهو **ان اعــداد المعلم لجميــع أنواع التعــليم ومراحله يجب أن يكــون تحت مظلة واحــدة** وذلك طبعا حرصا على وحدة المهنة ووحدة الاتجاهات التعليمية فى البلد الواحــد .

هذه خلاصة الآراء التى ثارت المناقشة حــولها فى بعض جلسات اللجنة المشتركة لليونسكو ومكتب العمل الدولى لمتابعة تنفيــذ التوصية الدولية لرفع مكانة المعلمين . وقد لاحظت اللجنة تزايد عدد الدول التى يتم فيها اعداد معلمى المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية فى معهد واحد وفى نفس المدة من حيث عدد سنوات الاعداد مع وجــود عناصر مشتركة فى جــوانب الاعــداد المهنى لكــلا النوعين من المعلمين ، وتلاحظ اللجنــة أن هــذا التنســيق الذى تشــجعه التوصــية الدولية كفيــل بأن يؤدى الى مرونة الحركة فى مهنة التعليم وان هذا النوع من التنسيق أو العلاقة العضوية يمكن المعلمين من الاســهام بأقصى ما يمكن فى التعليم ويذيب الفوارق فى أوضاع المعلمين المتصلة بمستويات التعليم ومراحله . ومع أن اللجنة تدرك أن بعض الدول قد لا تتمكن لأســباب اقتصادية وغيرها من التوصل الى هــذا المستوى من المساواة فى أوضاع معلمى المراحل المختلفة فى المستقبل القريب الا انها تأمل أن يســهم الاتجاه المشار اليه فى الوصول الى الهدف المنشود من وحدة مهنة التعليم .

محنــة السلبية ...

فى نقابة المهن التعليمية

للأستاذ/محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

يتميز العمل النقابى الأصيل بأنه قادر على أن يعطى بسخاء لاعضــاء النقابة المهنية ما يحتاجون اليه فى رفع مستوى المهنة ، وما يطمحون اليه فى قيمة كريمة لعملهم ، وما يحرصون عليه من مستوى طيب لمعاشهم بعد أداء واجبهم العملى وعندما يستريحون فى سن التقاعد بعد فترة عمر شاق فى حياتهم المهنية . وفى مجتمعنا صور حية لنقابات مهنية تؤدى دورها الرائد بما يشبع أعضاءها فى التنمية المهنية والرعاية الاجتماعية والمادية والأدبيــة فى مواقع العمل ، وتهيئة الحياة الكريمة لهم حتى بعد انتهاء سنين عمرهم العملى الطويل فى مسيرة شاقة ، وعمل قادر ..

وقد نشرت الصحف فى أوائل شهر فبراير الماضى ظاهرتين رائعتــين تصوران قدرة العمل النقابى الخلاق على انجازات رائدة للأعضاء النقابيين .. فى بعض النقابات المهنية ...

الظاهرة الاولى هو خبر نشرته صحيفة الاخبار يقول : أن الســيد المهندس دكتور مصطفى خليل نقيب المهندسين قد قابل السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء وتم الاتفاق بينهما على زيادة الاعانة التى تمنحها الحكومة لصندوق معاشات المهندسين من عشرين الف جنيه الى مــائة وعشرين الف جنيه بزيادة مائة الف جنيه سنويا ..

فماذا يدل عليه هــذا الخبر ؟.

يدل بوضوح على قدرة السيد نقيب المهندسين على الحركة من أجل مسئوليته النقابية وايمانه العميق بحق المهندسين فى معــاش كريم يتناسب مع مكانتهم وجهدهم ...

كما يدل على اقتناع السيد رئيس الوزراء بفكر واتجاه وشــخصية السيد نقيب المهندسين ، وبفهم واضح لقدرة السيد النقيب على تقــديم المنطق المقنع لصالح المهندسين ..

الظاهرة الثانية خبر نشرته جريدة الاهرام يقول :

ان الجمعية العمومية لنقابة الصحفيين قد قررت بسحب أعضائها الممثلين للنقابة فى المجلس الاعلى للصحافة من عضوية هذا المجلس اذا لم تصدر اللائحة الجديدة لأجور الصحفيين .. وتبلغ أجور الصحفيين فى هذه اللائحة الجديدة أضعاف ما كانوا يأخذونه من قبل ... ولا شك ان هذا الخبر يدل على قدرة نقابة الصحفيين بقيادة السيد عبد المنعم الصاوى على الحركة الجادة من أجل تصحيح أوضاع الصحفيين الى درجة تتكافأ مع رسالتهم وجهودهم ووضعهم الاجتماعى ، ولقد تم ذلك لهم وصدرت اللائحة الخاصة بأجور الصحفيين وفقا لمقترحاتهم .

وماذا عندنا فى نقابة المهن التعليمية ؟ :

هذه النقابة التى تنتظم مائتين وخمسين الف معلم وينال المعلمون اقل الأجور بالنسبة لجميع العاملين فى الدولة ويعانون من قلة أجورهم منذ عشرات السنين ...

ماذا قدمت هيئة مجلس نقابة المهن التعليمية لهؤلاء الذين يفنون عمرهم فى تعليم الشعب ؟ اننا ـ بكل معاناة الأسف ـ نقدم الصورة التالية :

اولا ـ الغاء معاشات المعلمين :

كان النظام المتبع فى معاشات المعلمين قبل الدورة الحالية لمجلس النقابة الموقر أن تقوم النقابة بتقرير معاش للمعلم يصل بمعاشه الحكومى الى ٧٥٪ من مرتبه الأصلى الذى كان يتقاضاه اثناء العمل وقبل بلوغه السن القانونية ، مع صرف خمسين جنيها دفعة واحدة عند الوصول الى **سن التقاعد .. ولكن مجلس النقابة الحالى عز عليه أن يعطى للمعلمين بعض حقوقهم بعد ترك العمل فقام بالغاء هذا المعاش وحرم الأعضاء النقابيين منه ، وضيع عليهم حقوقهم وسحب منهم ابسط الحقوق التى تدفع للزملاء المحالين للمعاش ، وقرر فقط زيادة الخمسين جنيها التى كانت تدفع للزميل كاعانة تضامن عند ترك الخدمة الى مائة جنيه .**

ومعنى ذلك ان مجلس النقابة الحالى بقيادة ـ حامى حمى المعلمين ـ السيد محمد محمود رضوان قد حرم المعلمين من معاش نقابى كانوا يتقاضونه من قبل ، وعوضهم عن ذلك ـ من وجهة نظره بخمسين جنيها فقط بعد ان استنزف منهم اشتراكات عضوية وربع العلاوات الدورية التى يأخذونها منهم كل عام فى عمر عشرات السنين ...

وهنا لابد أن نوضح ما يأتى :

١ ـ أن القرار الذى اتخذه مجلس النقابة بحرمان المعلمين من معاش الى جانب انه تضييع لحق المعلمين الطبيعى فهو مخالف لقانون النقابة المعمول به حاليا ، حيث تنص المادة ٦٥ على ما يأتى :

« ينشأ بالنقابة صندوق للمعاشات والاعانات يرتب معاشات دورية ، واعانات وقتية طبقا لأحكام هذا القانون ».

والمادة ٦٩ تنص على أن « للعضو الحق فى معاش تقاعد من هذا الصندوق تحدده اللائحة الداخلية » .

واذا كان مجلس النقابة قد ضيع حق المعلمين فى معاش تقاعد فهو أيضا قد خالف القانون الذى أصدره رئيس الجمهورية ، الى جانب أن نقابة المهن التعليمية أصبحت هى النقابة الوحيدة التى حرمت أعضاءها من حقهم فى المعاش .

٢ ـ أن مبلغ الخمسين جنيها التى تصرف الآن عند سن التقاعد بقرار مجلس النقابة الحالى الى جانب الخمسين جنيها المقرر صرفها فى اللائحة الداخلية للقانون رقم ٧٩ عام ١٩٦٩ لا تعتبر معاشا كما يدعى ذلك المتسلطون على النقابة ، وفرق بين الاعانة والمعاش .. فان المادة ٩١ من اللائحة الداخلية تقول :

« يستحق عضو النقابة الاعانتين الآتيتين » :

ـ اعانة تضامن وقدرها خمسون جنيها ، وتصرف للعضو عند تقاعده ، وذلك اذا كان قد أمضى عشر سنوات فى العضوية مسددا للاشتراكات .

ـ اعانة وفاة وتصرف لأسرة العضو عند وفاته مهما كانت مدة العضوية .

وللمعلمين أن يتصوروا تفاهة هذه الاعانة التى ضيعت النقابة عليهم المعاش بها اذا قورنت بالخبر التالى الذى نشر فى أخبار النقابات بجريدة الأخبار يوم الجمعة ٢٠ فبراير ١٩٧٦ م ، **حيث يقول الخبر :**

« تقرر صرف ٢٥٠٠ (ألفين وخمسمائة جنيه) اعانة عاجلة لكل

أسرة من أسر الأطباء البيطريين والصيادلة وأطباء الاسنان أعضاء النقابات الثلاث أسوة بما يصرف للأطباء البشريين بعد وفاة عائلهم ».

كما أن للمعلمين أن يقارنوا بين موقف نقيبهم الحالى من الغاء معاشهم والموقف الشجاع الكريم للسيد نقيب المهندسين بالنسبة لزيادة صندوق معاشات المهندسين بمائة ألف جنيه سنويا من اعانة الحكومة..

ثانيا — لا وجود لأى عائد مهنى :

المفهوم البسيط والواضح لأصول ومبادىء منهج النقابات المهنية أن تضع النقابة فى اعتبارها خطة عمل لتنمية الأعضاء مهنيا وثقافيا وقوميا على أسس التواؤم والتوافق المستمر بين فكر المهنيين الأعضاء فى النقابة وبين التطور السريع لمتطلبات المهنة .. والمفروض أن نقابة المهن التعليمية كان عليها أن تفهم أصول هذا المنهج المبدئى فتعد خطة — بمعيار قدرة المسيطرين عليها — لتنمية المعلمين ولو بجزء قليل من الأموال التى يستنزفونها منهم .. فقد كان المعلمون يتصورون أن تقوم النقابة بخطة فى هذا المجال تتناول مثلا :

١ — تدريب المعلمين على أحدث الطرق والاساليب العصرية التى تساعدهم على ملاحقة التطور فى التعليم العصرى .

٢ — عقد مؤتمرات لاعداد وتطوير خطة التعليم ودراسة احتياجات المجتمع من نوعيات التعليم المختلفة والاستفادة من تجارب ومناهج الدول الأخرى بما يتفق وهدف النمو فى المجتمع المصرى والعربى ...

٣ — تنظيم موسم ثقافى كل عام يقود الفكر فيه كبار العلماء والمفكرين لاشباع رغبات المعلمين فى معايشة ومعرفة الكنوز العلمية والفكرية لهؤلاء الرواد وحتى يمكن أن يفيد ذلك حركة التعليم فى بناء الجيل الجديد بالقيم الرائدة .

٤ — تقديم الفكر السياسى والقومى المستنير ، وتحليل الأحداث المعاصرة فى الداخل والخارج حتى يكون المعلمون على قمة المسئولية فى فهم الاتجاهات السياسية فى الساحة العربية وفى المجال الداخلى والخارجى بما يساند منهج الفكر القومى لبلادنا وباعتبار أن النقابة جناح للتنظيم السياسى المصرى . ولكن — للأسف — فان نقابة المهن التعليمية لم تقم بشىء من هذا المنهج المبدئى البسيط ..

نقابة المهن التعليمية لم تنظم طوال العامين الماضيين محاضرة واحدة أو ندوة واحدة فى مجال من مجالات الفكر الثقافى أو المهنى أو القومى .. وهى لم تقم بعقد مؤتمر واحد طوال الدورة الحالية للنقابة فى المجـالات المهنية بما يمكن أن يفيد المعلمين ولو بالقليل فى أداء رسالتهم .. وحتى فى اللجان الموسعة التى نظمتها الوزارة واشركت فى لجان تطوير مناهج اللغة العربية السيد محمد محمود رضوان باعتباره يشغل منصب نقيب المعلمين لم يحضر اجتماعات هذه اللجان التى استمرت ثلاثة أشهر الا مرتين فقط..

والأخطر من ذلك أن بعض أفراد من مجلس النقابة قد اختصـوا أنفسهم بالرحلات الخارجية فى مختلف جهات العالم وانفقوا فى هذه الرحلات عشرات الآلاف من الجنيهات من أموال المعلمين وعندما عادوا من هـذه الرحلات التى بلغت فى العام الماضى ثمانية عشر رحلة لم ينظموا لقـاء واحدا للمعلمين يعرضون فيه ما يمكن أن يفيد التعليم من تجارب البـلاد التى زاروها ، أو القاء الضوء على أهداف هذه الرحلات ..

ولكى نبين قدرة هؤلاء الرحالة على مواجهـة المعلمين فى العـالم الخارجى نذكر ــ بكل أسف ــ الواقعة التالية :

فى يوم الخميس ٥ فبراير الماضى ذهب بعض هؤلاء الرحالة الى مقابلة السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب وقدموا له طلبا غريبـا وأمام بعض أعضاء مجلس الشعب الذين فوجئوا لسذاجة هـذا الطلب العجيب ...

طلب هؤلاء السـادة المثقفون الذين يقـودون مجلس نقـابة المهن التعليمية من السيد المهندس رئيس مجلس الشعب أن يفيدهم بنفـوذه وعلاقاته العربية فى حمايتهم عندما يشتركون فى مناقشات مؤتمر المعـلمين العرب الذى يعقد بالخرطوم فى شهر فبراير لأنهم عاجزون عن مواجهة التيارات الفكرية والثقافية والقومية التى تثار فى مثل هذه المؤتمرات ..

وهذه هى صورة قيادة العمل النقابى وقدراته ووعيه فى مجلس نقابة المهن التعليمية ...

ثالثا ــ مجلة الرائد وضياع اقتصاديات المعلمين :

وقد كان يمكن أن يستفيد المعلمون مهنيا من مجلة تصـدر باسمهم يقال عنها « مجلة الرائد » لو كان هناك قدرة على استثمارها مهنيا أو كان هناك ترشيد لـما ينفق عليها من أموال المعلمين أو كان هناك عـدل فيما

يأخذه جماعة المنتفعين بها من مكافآت مالية على الموضوعات السطحية التي تنشر فيها ...

ولكى نحدد الخلل الخطير الذى تتحرك فيه مجلة الرائد وما يقوم به المشرفون عليها من تضييع لأموال المعلمين نوضح الصورة التالية :

ـ الاعتمادات المخصصة لمجلة الرائد ٤٥ الف جنيه سنويا .

ـ كان المتبع حتى عام ١٩٧٢ أن تصدر الرائد فى كل شهر « اثنا عشر عددا سنويا » ...

ـ المفروض ـ وفقا لأعداد المعلمين « أن يطبع منها ٢٥٠,٠٠٠ نسخة من كل عدد ..

ولكن ما هو كائن غير ما كان يجب أن يكون ...

ويتضح ذلك من الصورة القائمة التالية ..

ـ الاعتمادات كما هى لم تنقص جنيها واحدا .

ـ أصبحت الرائد تصدر سنويا فى أربعة أعداد بدلا من ١٢ عددا .

ـ ما يطبع منها ـ فى الواقع ـ ٥٠,٠٠٠ نسخة فى كل عدد من الأعداد الاربعة لتوزع هذه النسخ بواقع ٢٥٪ من عدد المعلمين على مختلف النقابات الفرعية ، والتى لا يصل منها الى المعلمين ـ حقيقة ـ غير العدد القليل من هذه النسبة الضئيلة .

واذا لاحظنا أن أسعار ورق الصحف كانت فى قمة ازمتها وارتفاعها عام ١٩٧٢ أيام كانت الرائد تصدر فى ١٢ عددا ، وأن أسعار الورق ـ فى السنتين الأخيرتين ـ قد هبطت كثيرا تاثرا بسياسة الانفتاح الاقتصادى ، وأصبحت الرائد تصدر فى أربعة أعداد .. فما هى التصرفات المالية وراء ذلك ؟!!.

اذا نظرنا الى هذا التحليل ـ مع عدم تخفيض ميزانية الرائد ـ فاننا نعرف جيدا كيف تضيع أموال المعلمين ، وكيف تستهلك جماعة المنتفعين اقتصادياتنا ...

رابعا ـ ضياع أموال المعلمين فى المعاهد القومية :

فى عام ١٩٥٧ تكونت هيئة لادارة بعض المدارس الخاصة واخذت اسما قانونيا هو « شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم » وأرادت نقابة المهن التعليمية أن تستثمر بعض أموالها فدفعت فى تأسيس هذه الشركة مبلغ مائة وعشرين الف جنيه وذلك بنسبة ٤٣٪ من قيمة أسهم راس المال .. ونظرا

لنصيب النقابة الكبير فى رأس المال لهذه الشركة فقد اختاروا وكيل النقابة فى ذلك الوقت ليكون رئيسا لمجلس ادارة الشركة ، وواجهت الشركة عثرات كثيرة مما استحال عليها أن تتولى مسئولية العمل التعليمى بنجاح ودعاها ذلك الى تغيير شكلها القانونى فاستقر رأى الشركاء جميعا على تصفية هذه الشركة ، وعلى انشاء جمعية تعاونية بدلا منها تقوم بنفس الأغراض التعليمية التى كانت تقوم بها الشركة .

وتم تغيير الشكل القانونى للشركة فأصبح اسمها « الجمية التعاونية للمعاهد القومية » وذلك فى ١٩٦٨/٩/٢٨ ولم تتخذ الاجراءات لنقل ملكية أموال الشركة الاولى الى الجمعية الجديدة بما فيها أموال وأسهم نقابة المهن التعليمية ...

وتقدمت الهيئة العامة للتأمين والمعاشات ـ باعتبارها جهة مساهمة فى رأس المال ـ بطلب نقل ملكية أموال الشركة لوزارة التربية والتعليم ، واجراء تسوية مديونات الوزارة بسبب المدارس التى باعتها للمعاهد القومية ، وتجنيب ما بقى من رأس المال المملوك للمساهمين ومنهم نقابة المهن التعليمية .. ولكن النقابة ـ كما تقول فى مذكرة الدعوى القضائية ـ عارضت هذا الاتجاه بكل ما أوتيت من قوة ، وذلك حفاظا على حقوقها المادية كمساهمة فى شركة المعاهد القومية .. وبرغم ذلك فقد قامت بالتوسط مع الجمعية التعاونية الجديدة لاجراء تسوية ظالمة مع المعلمين الذين يعملون فى المعاهد القومية تنازلوا فى هذه التسوية عن مبلغ ثلاثة ارباع مليون جنيه من مستحقاتهم فى سبيل عمل لائحة توحد بينهم وبين المعلمين العاملين فى المدارس الرسمية ...

وكانت النتيجة أن حلت الجمعية التعاونية للمعاهد القومية عام ١٩٧٣م وتم اعادة تنظيم المعاهد القومية بقرار وزارى على أساس تكوين جمعية تعاونية لكل مدرسة « ٤٠ جمعية » وكل جمعية لها مجلس ادارة خاص وميزانية خاصة واستقلال كامل ، ولم تستطع هذه الجمعيات أن تفى بالتزاماتها نحو المعلمين العاملين فيها من ناحية تسوية حالاتهم بنظرائهم فى المدارس الحكومية لأن ميزانيتها وامكانياتها لا تستطيع أستيعاب العلاوات والترقيات الى الدرجات الاعلى ، واصبحت مواردها المستقلة قاصرة على تعليم أبنائها .. ولكن وزارة التربية والتعليم ـ مشكورة ـ قامت برعاية هؤلاء المعلمين وعينتهم فى درجاتهم المستحقة بالوزارة .

ثم صدر قرار بتصفية الجمعية التعاونية الاصلية للمعاهد القومية وتبين أن رصيدها مدين .. وأخيرا وبعد ضياع رأس المال الذى أسهمت به النقابة وهو مائة وعشرون ألفا من الجنيهات صدر قرار وزارى رقم ٢٥٣ فى ١٩٧٥/١٢/٢٨ م بتشكيل مجلس ادارة يشرف من الناحية الفنية

على الجمعيات التعاونية للمعاهد القومية باعتبار ذلك من مسئوليات الوزارة .. ومن هذا العرض يبرز دور السيد نقيب المعلمين ومجلس نقابته فى الأمور الآتية :

١ — عدم القدرة على الحفاظ على أموال المعلمين وترشيد استثمارها ووضعها فى وضعها الصحيح .

٢ — عندما طلبت هيئة التأمينات والمعاشات نقل ملكية الأموال والأسهم من شركة المعاهد القومية للوزارة ، وتجنيب راس المال للمساهمين بما فيهم النقابة رفضت النقابة هذه التسوية وكان من الممكن انقاذ ما بقى من رصيد الشركة الذى تسهم فيه النقابة .

٣ — دفع الحماس السيد نقيب المعلمين الى رفع دعوى قضائية ضد الوزارة لأسباب شخصية عندما رقى الى مدير تربية وتعليم فى طنطا بدرجة وكيل وزارة وأثار بذلك خلافا بينه وبين السيد وزير التربية والتعليم السابق .

٤ — رفض القضاء هذه الدعوى ..

٥ — لم يعد هناك رصيد باق من أموال المعلمين التى ساهمت بها النقابة ، وضاع عليهم مائة وعشرون الفا من الجنيهات الى جانب ما ضاع عليهم من استثمارات لهذه الأموال كان من الممكن على الاقل — أن تيسر لهم معاشا كريما مثل بقية طوائف المهنيين ..

خامسا — السلبية فى تصحيح أوضاع المعلمين :

اذا أردنا أن نؤرخ للمناسبات التى وفرت فرص الترتيبات للمعلمين بصور شاملة فاننا نذكر بأمانة وصدق المناسبات الثلاث التالية :

١ — فى عام ١٩٦٤ تحرك المعلمون بصورة ايجابية وثورية يوم كان الايحاء بأى تحرك بسيط يزج بأصحابه الى السجن وأحيانا الى الاعدام ..

وكان الهدف من حركة المعلمين بقيادة بعض الشباب المخلص المؤمن هو مساواة المعلمين بزملائهم فى الوزارات الأخرى وتدرج مرتباتهم منذ بدء التعيين وفقا للدرجات التى يستحقونها ونجحت هذه الحركة — وكنا ضحاياها ثمانية عشر معلما — كان نصيبهم الفصل والاحالة الى الاستيداع

بالقرار الجمهورى رقم ٣١٢٠ فى ١٩٦٤/١٠/١٤ م وتحقق للمعلمين بهؤلاء الضحايا أكبر حركة ترقيات شهدتها وزارة التربية والتعليم ...

فماذا كان موقف نقابة المهن التعليمية منا وقد قمنا بما كان يجب ان تقوم هى به ؟

لقد قامت نقابة المهن التعليمية بدور رجل المباحث الذى يتجسس علينا وتقدم يوميا للمسئولين تقريرا عن تحركاتنا وقد كنا نتخذ من القاعة الكبرى فى النقابة مقرا لاجتماعاتنا ومؤتمراتنا بل ان المسئولين فى النقابة دبروا لرجال المباحث العامة فرص وضع اجهزة تسجيل فى داخل قاعة الاجتماعات لتنقل الى جهاز ارسال أعد فى مكتب الأمين العام للنقابة لينقل لادارة المباحث العامة كل ما يدور فى القاعة من مناقشات وآراء ساخنة .

وأكثر من ذلك فقد أحضرت النقابة بعض المصورين لالتقاط صور لنا بحجة نشر موضوع عن حركة المعلمين ومطالبهم فى مجلة الرائد .. وطبعا كانت هذه الصور فى خدمة المباحث العامة ولم تصل الى مجلة الرائد ...

وهذا هو دور النقابة بالنسبة لحركة المعلمين فى هذه المناسبة ...

٢ ــ المناسبة الثانية عندما سعدت وزارة التربية والتعليم عام ١٩٦٨ بالدكتور محمد حلمى مراد وزيرا ، وذهبنا اليه فى لقاء نحمل معنا مطالب المعلمين من خلال رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ومعنا مجموعة الزملاء قادة حركة المعلمين عام ١٩٦٤ م ...

وكانت مطالب المعلمين تتلخص فى موضوعين أساسيين :

الأول : استصدار قرار من مجلس الوزراء بمساواة المعلمين فى وزارة التربية والتعليم بزملائهم فى الوزارات الأخرى حتى تزول الفوارق بين خريجى الدفعات الواحدة . واقتنع السيد الدكتور الوزير فى ذلك الوقت بعدالة هذا المنطق ، وتم عرضه على مجلس الوزراء حيث رأى المجلس اصدار قرار يسوى بين العاملين فى جميع الوزارات وفعلا صدر قرار علاج الرسوب الوظيفى على مستوى الدولة والذى لا يزال يعمل به حتى الآن ...

الثانى : وكان الطلب الثانى هو تغيير قانون نقابة المهن التعليمية بما يتفق مع تطلعات المعلمين فى المساواة الكاملة بينهم جميعا والقضاء على نظام فئة أ وفئة ب وشوائب القانون ...

وعرضنا عليه بعض التصورات للتغيير والتجديد الـذى اقتنع بها وادخل عليها بعض الأفكار من تصوراته واهتماماته النقـابية ...

وأعد السيد الدكتور محمد حلمى مراد باعتبـاره وزيرا للتربية والتعليم مشروع قانون جديد لنقـابة المهن التعليمية وقدمه لمجلس الأمة وملأ الامل نفوسنا فى استصدار قانون رائد يعطى لنقابة المهن التعليمية حقها وقدرها وأسلوبها السوى الذى يضع التعليم فى خدمة المجتمع بأمانة وصـدق وايمان ووعى ... ولكننا فوجئنا وفوجىء السيد الوزير بأن قوى الرجعية كلها ممثلة فى السيد رئيس مجلس الامة والسيد أمين عام الاتحاد الاشتراكى بطلب من الرجعية فى النقابة قد أوقفت هذا المشروع الذى قدمه الوزير الشرعى وسلموا مشروعا جديدا للسيد وكيل النقابة الحالى وقد كان عضـوا فى مجلس الأمة فى هذا التاريخ وقدم مشروع الرجعية للمجلس الذى وافق عليه فى ساعات قليلة ومنع النواب الذين كانوا يعارضون هذا الاتجاه من الحديث لأن السلطة العليا تريد ذلك ..

والسيد الدكتور محمد حلمى مراد شـاهد صـدق على هـذين الموضوعين ..

٣ ــ والمناسـبة الثالثة التى تحقق للمعلمـين فيها فرص شـاملة للترقيات هى التى تمت من خلال قانون الاصلاح الوظيفى للعاملين بالدولة عام ١٩٧٥ م .

وتدرج الأسباب بالنسبة لاستصدار هذا القانون تتمثل فى :

ــ صدر القانون رقم ٨٣ لسنة ١٩٧٣ م بشأن تسويات خريجى معهد المعلمين الخاص ، وذلك بجهود الزميل الأستاذ نصر عبد الغفور رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب .

ــ استثار اصدار هذا القانون حماس المعلمين بجميع طوائفهم للدفاع عن حقوقهم بالاستفادة من المزايا الممنوحة فيه لبعض الزملاء من المعلمين ..

ــ فى فترة تجمع المعلمين لتقدير درجات امتحان الثانوية العامة عام ١٩٧٤ م اثيرت مطالب المعلمين بحمـاس بالغ وطالبوا باجـراء

اتصالات وحوار مع السادة المسئولين للعمل على تحقيق مطالبهم ...

ــ استجاب السيد الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التربية والتعليم لرغبة هؤلاء الزملاء اقتناعا منه بضرورة تصحيح أوضاع المعلمين وذهب بوفد من هؤلاء الزملاء وقابلوا السيد الدكتور عبد العزيز حجازى رئيس مجلس الوزراء فى ذلك الوقت وقدموا له مطالب المعلمين العادلة فاقتنع بها ووعدهم باتخاذ الاجراءات السريعة لتحقيق هذه المطالب ..

ثم تحرك معهم بايجابية السيد الدكتور الوزير وذهبوا للقاء السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب الذى اقتنع برؤية واضحة الىضرورة استصدار قانون لتصحيح أوضاع جميع العاملين فى الدولة من خلال الفرصة التى تتاح لتحقيق العدل للمعلمين .

وبذلك تم استصدار قانون الاصلاح الوظيفى ولم يكن للنقابة دور فى استصدار هذا القانون اللهم الا حركة النقابة بالنسبة لتقديم بعض المعادلات لتطبيق قانون ٨٣ على حملة بعض الشهادات المعادلة ..

وكان السيد نقيب المعلمين يجول جولاته الانتخابية فى بعض عواصم المحافظات مسخرا ومستغلا لصالحه الشخصى جميع الاجهزة التى تعمل معه كوكيل أول للوزارة ..

وكان الموضوع الذى يعيد تكراره فى كل مناسبة هو بدل طبيعة العمل للمعلمين وأنه قدم مذكرة فى هذا الشأن لمجلس الشعب ليبرر بذلك تجميع الناس وتعطيل اعمالهم وتعويق الانتاج .. فما الذى وصلنا اليه فى بدل طبيعة العمل ..؟

الحقيقة أنه قد تم تقرير وصرف بدل طبيعة عمل للفئات الآتية :

١ ــ الأطباء البيطريين — اعضاء نقابة الاطباء البيطريين .
٢ ــ العلميين — اعضاء نقابة المهن العلمية .
٣ ــ الزراعيين — اعضاء نقابة المهن الزراعية .
٤ ــ كما تقرر ذلك للمحامين بالقطاع العام .

وللاسف لم يتم اتخاذ اجراء لتقرير بدل طبيعة عمل للمعلمين .

يكتفى بالتلميح دون التصريح

وبهذا يظهر بوضوح وأمانة أن نقابة المهن التعليمية لم يكن لها أثر فى مراحل حركات الترقيات التى تمت بين جماهير المعلمين .. والمعلمون يذكرون الموقف التالى للسيد نقيب المعلمين مما يدل على مدى فهمه واستثماره للمواقف فى حل قضايا المعلمين !!..

فى أكتوبر عام ١٩٧٢ وفى أول احتفال بما يسمرنه « عيد المعلم » اجتمع المعلمون فى قاعة الشعب بمقر اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى العربى وحضر هذا الاجتماع السيد الدكتور محمد حافظ غانم أمين اللجنة المركزية فى ذلك الوقت والسيد الأستاذ على عبد الرازق عندما كان وزيراً للتربية والتعليم وبعض الوزراء والمحافظين وأمناء الاتحاد الاشتراكى فى المحافظات وكبار المسئولين فى الوزارة ... فماذا قال نقيب المعلمين فى هذا اللقاء الذى كان من الضرورى أن يستثمر أعظم استثمار لحل قضايا المعلمين ؟!!

بعد أن شكر سيادته الاتحاد الاشتراكى علىاقامته هذا الحفل قال:

« وبقيت كلمة أكتفى فيها بالتلميح دون التصريح والسيد امين اللجنة المركزية ذكى وفطن والسيد وزير التربية والتعليم ذكى وفطن » !!.

ولم يزد على ذلك شيئا !!..

وهذا هو قمة كفاح السيد النقيب من أجل قضايا المعلمين !!..

لم يستطيع ان يعبر عن أمانى المعلمين ..

لم يستطيع ان يعرض قضايا المعلمين ..

لم يستطيع ان يقول كلمة حق رغبة فى حل مشكلات المعلمين المزمنة والمتراكمة ..

ثم بعد ذلك يدعون ما ليس بحق ..

***

خواطر تربوية من وحى ورقة اكتوبر

للدكتور/فاروق عبد الحميد اللقانى

مدرس بكلية التربية ــ جامعة الاسكندرية

من يقرأ ورقةاكتوبر للرئيس محمد أنور السادات، يجد أنها لم تكتف بتحليل الاوضاع القائمة فى مجتمعنا ، بل تضمنت أيضا اطارا يحدد معالم الصورة التى يجب أن يكون عليها مجتمعنا بعد حرب العاشر من رمضان . واذا كانت وثيقة أكتوبر قد تعرضت لكثير من المجالات ، الا أننا نلاحظ أن جميع هذه المجالات ترتبط ارتباطا وثيقا بالانسان ــ ويتفق هذا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التى تتخذ من الانسان ركيزة لاحداث التغيير وتحقيق التقدم والتطور فى أى مجتمع من المجتمعات . فالتغيير الجذرى الاصيل هو الذى يبدأ بالانسان عن طريق تغيير نوعية اعداده التربوى والتعليمى ، لكى يصبح الدعامة الاساسية التى يعتمد عليها المجتمع فى تحقيق ما ينشده من تغيير أو تطوير .

واذا كان الانسان هو وسيلة المجتمع فى احداث التغيير ، فهو أيضا يمثل الهدف الذى يسعى اليه هذا التغيير عن طريق توفير نوع من الحياة لأفراد المجتمع افضل من ذى قبل . ولما كانت العلوم التربوية والنفسية تتخذ من الانسان مادة دراستها وأبحاثها ، فمن هنا خطرتلى بعض الخواطر التربوية ــ اذكرها فيما يلى ، مسبوقة بالفقرات التى أثارت فى ذهنى هذه الخواطر عندما قرأت هذه الورقة التاريخية .

الخــاطر الأول =

فى ورقة أكتوبر

« وفى مجال التنمية الاجتماعية ، يهمنى أن اشير الى التوسع الكبير فى التعليم الذى جعل من الممكن أن توفر للقوات المسلحة للعدد الكبير من التعليم الذى جعل من الممكن أن توفر للقوات المسلحة العدد الكبير من عجلة الانتاج فى أى مصنع أو مرفق » ص ١٠ .

رغم الانتقاد العنيف والهجوم المستمر على النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية ، ورغم الصرخات والصيحات التى تنادى دائما بتعديل برامج التعليم وتغيير أسلوبه ومراجعه وأهدافه ، الا أنه بامكاننا أن نقول ــ رغم كل هذا ــ فان التعليم فى مصر مازال بخير .

حقيقة أننا بسبب القصور فى الامكانيات ، وبسبب تزايد الأعداد التى

تتهافت على التعليم عاما بعد عام ، قد أصبحنا نهتم بالكم أكثر مما نهتم بالكيف .

الا أن التعليم عندنا قد نجح فى تحقيق الصمود فى المجالين ، الحربى والاقتصادى على السواء ، عن طريق اعداد القوى البشرية اللازمة لادارة عجلة المعركة فى كلا الاتجاهين . وان دل هذا على شيء ، فانما يدل على أن نظامنا التعليمى سوف يمكنه أن يحقق فى المستقبل اكثر مما حقق حتى الآن ، وذلك بعد أن تخف حدة الضغوط التىكان يعمل تحت تأثيرها فيما مضى ، وبعد أن ننتهى من معركة التحرير ، وبعد أن نمضى قدما فى مجال التنمية الاقتصادية والانفتاح الاقتصادى .

ومما يلفت النظر فى هذه الفقرة الواردة فى ورقة أكتوبر ، ما تشير اليه — ضمنا وليس صراحة — من أثر تغيير نوعية الأفراد فى تغيير النتائج التى يحققها هؤلاء الافراد . فبعد نكسة عام ١٩٦٧ ، قامت القيادة العسكرية بتزويد القوات المسلحة بأعداد ضخمة من المتعلمين ، استطاعوا بفضل ما لديهم من قدرة افضل على استيعاب التكنولوجيا الحديثة ، وعلى التصرف الذكى فى الميدان — أن يحرزوا نصرا كبيرا لم يكن من الممكن تحقيقه فى عام ١٩٦٧ على يد الغالبية الأمية التى كان يتكون منها الجيش فى هذا الوقت . وان دل هذا على شيء فانما يدل على مدى خطورة وأهمية الدور الذى تقوم به التربية والتعليم فى سبيل اعداد الأفراد وتغيير نوعيتهم ليصبحوا أكثر قدرة وكفاءة على مواجهة ما ينتظرهم من تحديات .

الخاطر الثانى =

« ومنذ أفاق الشعب من صدمة النكسة ، فلقد بدأ يطالب بالتغيير والتصحيح فى الكثير من مجالات حياته ، وكانت الرغبة الشعبية العارمة من أجل التصحيح تقاوم من بعض مراكز القوى ، التى كان من الصعب عليها أن تتخلى عن سلطاتها ، أو تغير أساليبها فى العمل ، أو ان تتقبل العلاقات الجديدة التى يطالب بها الشعب بين الحاكم والمحكوم » ص ١١ .

ان القضاء على مراكز القوى السياسية بفضل حركة التصحيح فى مايو ١٩٧١ ، لا يجب أن ينسينا أن هناك مراكز قوى أخرى فى بنيان نظامنا التعليمى ، تتمثل فى الموجهين ومديرى المدارس والمناطق وسائر المشرفين على توجيه الأمور فى هذا المجال الحيوى . وعندما نصف أصحاب هذه المناصب بأنهم « مراكز قوى » فاننا نقصد بهذا أن لديهم من السلطات والنفوذ مايجعلهم يتحكمون فى نوعية الممارسات التى تتمفى نطاق تخصصكل منهم، وما يوجد فىهذه الممارسات منمفاهيم وقيم وأهداف، مما يحتمل معه أن يصبحوا منأكبر العوائق التى تقف أمامما نريد أن نحققه منتغيير وتعديل فى برامج وطرق وفلسفة التربية والتعليم فى مصر ، وذلك بسبب ما يسيطر

على عقول شاغليها من أفكار ومفاهيم بعيدة كل البعد عما نريد أن نحققه من تعديل واصلاح فى المجال التربوى ، وبسبب ما كونته الممارسات الخاطئة خلال عشرات السنين الماضية ، والمرتبطة بهذه المفاهيم الخاطئة — من عادات سلوكية فى مجال التوجيه والادارة يصعب عليهم الاقلاع عنها ، مما يؤدى فى النهاية الى أن تتحول الجهود الاصلاحية التربوية الى مجرد ممارسات تربوية تمس المظهر دون الجوهر ، لتحقيق المسايرة السطحية لاتجاهات الاصلاح الذى نرتضيه . وما لم تغير من هذه المفاهيم والأفكار التى توارثتها وتشنجت عليها عقول شاغلى هذه المراكز منذ القرن التاسع عشر ، والتى تؤمن بأنها هى الصحيحة ولا صحيح غيرها ، فلن ننجح فى تحقيق الاصلاح المنشود . ولذا ، فان أى محاولة للتغيير ، يجب أن تبدأ بتدريب مكثف لشاغلى هذه المراكز تساهم فيه كليات التربية ، لاعداد هذه العقليات اعدادا يتناسب مع ما نريد تحقيقه من تطوير وتصحيح .

الخاطر الثالث =

« كان لابد أن يزول الخوف ، وأن تختفى بذور الشك ، وأن تتراجع الحزازات والأحقاد ، وأن يحس كل فرد أنه آمن على يومه وغده . وعلى نفسه وأهله ورأيه وماله .. » . ص ١١ .

ان الحاجة الى الشعور بالأمن هى احدى الحاجات الاساسية التى يجب اشباعها عند كل فرد . فعندما يشعر الفرد بالامن ، تتوفر لديه الجرأة اللازمة لمواجهة الصعاب والمخاطر ، وللابتكار والتجديد فى ميدان عمله . ولذا ، فان كل عامل فى الميدان التربوى يجب أن يشعر بالامن فى مجال عمله ، ولا يتأتى هذا الا اذا كان أساس تقديره وتقييم عمله مبنيا على أسس موضوعية . بعيدة كل البعد عن الحزازات والأحقاد الشخصية الناتجة عن العلاقات بين الرئيس والمرؤوس . بهذا وحده نستطيع أن نخلص علاقتنا الاجتماعية من أخطر ظاهرة مرضية ، وهى ظاهرة النفاق والرياء ، تلك الظاهرة التى تستنفد من طاقة العاملين عندنا أكثر مما يستنفده عملهم ، فعلينا جميعا أن نحرص على توفير الشعور بالامن فى علاقة التلميذ بمدرسه ، وفى علاقة المدرس بموجهه ، وفى علاقة الجميع بمدير المدرسة ، ولن يتحقق هذا الا بشعور الطرف الاول فى كل من هذه العلاقات ، باحترام الطرف الآخر وتقديره له ، وعدم الافراط فى استخدام النقد والتهديد المستمر بالعقاب عند وقوع كل صغيرة أو كبيرة من الأخطاء ، ويتجلى هذا بصفة خاصة فى علاقة المدرس بتلاميذه ، فعندما يشعر التلميذ بالامن فى علاقته بمدرسه ، فان هذا من شأنه أن يؤدى الى تفجير طاقاته الخلاقة والى تحرير قدرته على الابتكار والابداع .

الخـــاطر الرابع =

« لقد كانت عناصر القوة العربية الكامنة ، بالنسبة للعالم ، مجـــرد احتمال نظرى ... ولكن حرب أكتوبر طرحت الامكانيات العربية كحقيقة واقعة ... » . ص ١٧ .

ما أكثر الاحتمالات النظرية الكامنة فى مجتمعنا ، وما أيسر تحويلها الى حقائق ملموسة ، اذا توفر الدافع اللازم لبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا التحويل . ان مصرنا تحوى العديد من البيئات المتنوعة ، من زراعية الى صناعية الى صحراوية الى ساحلية مما يستلزم ربط التعليم بالبيئـــة المحلية بكل منطقة ، لمـــا يحققه هذا الربط من الاستفادة الكاملة بامكانيات كل بيئة ، ومن تنويع فى الخبرات والمهارات يحقق أقصى استغلال لمختلف مواردنا وامكانياتنا ، فتتحول بذلك من مجرد احتمالات نظرية الى واقع مادى ملموس وفعال . كذلك فان لدينا ما يكفينا من العلماء والمتخصصين فى كل ميـــدان الا أنهم ما زالوا فى نطاق الاحتمال النظرى غير المؤثر فى مجالات التنمية والتطوير ، وذلك اما بسبب عدم توفير الامكانيات اللازمة لهذه القوى أو بسبب عدم وضع كل فى مجال تخصصه الذى أعـــد له ، أو بسبب عدم وجود الدافع للعمل الجدى عند هؤلاء المتخصصين .

ولكى نحول هذه الاحتمالات النظرية الى قوى فعالة مؤثرة فى حياتنا ، علينا أولا أن نبدأ بازالة هذه المعوقات بجميع أنواعها . كذلك فان لدينـــا أعدادا ضخمة من المعلمين الذين أعدوا اعدادا تربويا طبقا لأحدث النظريات التربوية العالية ، ولكنهم لا يزالون أيضا فى نطاق الاحتمال النظرى ، حيث أنهم لا يطبقون فى حياتهم المهنية بالمدرسة ما تعلموه من نظريات تربوية حديثة ، بل ينحرفون عادة فى تيار الممارساتالتربوية العتيقة ، متأثرين فى هذا بالقدامى ممن سبقوهم الى ميدان التدريس حيث يتشربون منهم روح التقليد ، فيفتر ما لديهم من حماس سابق للعمل وفق الانجاهات الحديثة فى التربية ، فالى متى نظل نحرم أطفالنا من هذه الطاقات ، ومتى نحولها من نطاق الاحتمال النظرى الى الواقع العملى المؤثر ..؟

لماذا لا نخصص بعضا من المدارس النموذجية ، تزداد عددا سنة بعد سنة ، ولا يسمح بالعمل فيها الا للخريجين الجدد من كليات التربية ، حتى تحميهم من الارتداد الى الممارسات التربوية القديمة ، وحتى يبدأوا طريق حياتهم المهنية بداية صحيحة ، تسترشد بأحدث ما توصلت اليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات واتجاهات .

الخاطر الخامس =

« نريد أن نخلص المجتمع من كل المظاهر التى تعبر عن الريبة فى المواطن أو تنال من انسانيته أو كرامته ... » . ص ٢٧ .

رغم أن القانون ينادى بأن كل فرد برىء حتى تثبت ادانته ، الا أننا نلاحظ أن هناك كثيرا من الممارسات التى تتم فى الحقل التربوى ، والتى تقوم على أساس أن كل فرد مدان حتى تثبت براءته . وأبرز مجالين يتضح فيهما هذا النوع من الممارسات هما مجال التوجيه ومجال الامتحانات . فالتوجيه (أو التفتيش كما كان يسمى قديما) ما زال يعتمد على مفاجأة المعلم فى الفصل بغية تصيد أخطائه وضبطه متلبسا باهمال ما ينبغى عليه عدم اهماله ؛ وربما كان هذا السلوك مقبولا فى ظل المفهوم القديم والفلسفة القديمة للتوجيه عندما كان يسمى بالتفتيش ؛ أما وقد تغيرت التسمية اليوم فيجب أن يتبعها تغير فى المضمون والممارسات على أساس مبدأ الثقة بالمعلم وبأمانته واخلاصه . معنى هذا أنه يجب أن يكون التوجيه قائما على أساس التخطيط الذى يشارك فيه كل من المعلم والموجه ، لتحديد أهداف العملية التربوية ووسائل تحقيق هذه الأهداف مع علم المعلم مسبقا بمواعيد الزيارات التوجيهية خلال العام الدراسى .

وأما بالنسبة لنظم الامتحانات عندنا ، فان ما نتخذه من اجراءات تتضمن السرية المطلقة ، مع الملاحظة الدقيقة للمتحنين واخفاء أسمائهم عن المصححين ، انما تنبع جميعها من مبدأ **عدم الثقة بكل من المعلم والتلميذ .** ان مفهوم الذات عند كل فرد يتأثر الى حد كبير برأى الآخرين فيه وحكمهم عليه ونظرتهم اليه . وطبقا لمفهوم كل فرد عن ذاته يكون نوع سلوكه عند تعامله مع الآخرين . وبذلك يتضح لنا الارتباط الوثيق بين فكرة الاخرين ورأيهم (أو نوعية ظنهم) فى الشخص ؛ وبين فكرته عن ذاته ، والتى تؤثر تأثيرا مباشرا فى سلوكه . فعندما نسىء الظن بالناس يكون هناك احتمال كبير لأن يهبطوا بمستوى سلوكهم الى المستوى الذى يتفق مع سوء الظن والشك فيهم ؛ وعندما نحسن الظن بهم ، فانهم عادة ما يحرصون على الاحتفاظ بفكرة الآخرين عنهم ؛ فيرتفعون بمستوى سلوكهم الى نفس مستوى حسن ظن الآخرين وثقتهم فيهم . وعلى هذا فان أردنا أن نغير من سلوك الأفراد ؛ معلمين وتلاميذ ، علينا أولا أن نفترض الثقة فيهم ، وأن نزيل جميع الممارسات التى تقوم على أساس عدم الثقة بهم . وقد تكون هناك قلة منحرفة تستغل هذه الثقة الجديدة ، الا أنهم عادة يشكلون أقلية فى كل مجتمع ، ولا ينبغى أن يكون سلوك الأقلية سببا فى القيام بممارسات غير تربوية تؤدى الى آثار مدمرة لشخصيات الأغلبية .

« الامر الثانى ، الذى طرأ على منطق التعليم والبحث فى العالم ، هو ما اصطلح على تسميته بنظـرية التعليم المستمر ... صـار محتمـا على العناصر النشيطة والمنتجة أن تكون فى حالة من التعليم المتواصل والتحصيل المستمر . وبغير ذلك لا يلبث المتعلم أن يتخلف عن الجديد ... وتحقيق هذه الغاية يستلزم بدوره عدة أمور .... منها حلقات الدراسة وبرامج التدريب المستمر على كافة المستويات من المديرين للالمام بأحدث فنون الادارة الى المدرسين أنفسهم لتأهيلهم فى المساهمة فى تطوير المناهج وطرق التدريس » ص ٤٦ ، ٤٧ .

رغم وجود برامج التدريب التى تعدها وزارة التربية والتعليم للعاملين بها ، من مدرسين وموجهين ومديرى مدارس ، الا أن هذه البرامج غـير كافية لاحداث التغيير الذى نهدف اليه ، وذلك لقصر مدة هذه البرامج ، ولاعتمادها على الاعداد النظرى دون العملى ، ولكى نتلافى ما يميز هذا التدريب من مظهريه وسطحيه ، يجب أن ترتبط ترقية العـاملين بنجـاح المرشحين لهذه الترقيات فى مقررات تربوية ونفسية معينة ، يدرسونها فى فترات مسائية أو صيفية بكليات التربية ، يتبعها تقييم لمدى القدرة على التطبيق العملى لهذه الدراسات النظرية ، للتأكد من مدى هضم واستيعاب المرشحين للأسس العلمية للاتجاهات الحديثة فى مجال التربية ، ومدى تأثير ذلك على ممارساتهم العملية ، كل فى نطاق تخصصه ، وهناك دول كثيرة تسير فى هذا الاتجاه ، منها ــ على سبيل المثـال ــ الولايات المتحـدة الأمريكية ، حيث لا تجدد شهادة التدريس Teaching Certificate الا اذا قام المدرس بدراسة بعض المقررات التربوية والنفسية ، واجتـاز امتحانا فيها بنجاح فى احدى كليات التربية بالولاية التى يعمل بها .

***

العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية

للدكتورة تهاني عبد السلام محمد

لقد قامت تلك الدراسة على المسلمات الآتية :

١ ـ أنه يمكن للفرد تنمية تحقيق الذات .

٢ ـ أن هناك مراحل لعملية تحقيق الذات .

٣ ـ أنه توجد علاقة بين عملية تنمية تحقيق الذات والصحة العقلية .

وقد فرضنا أن تحقيق الذات عامل رئيسى للصحة العقلية .

أما المشاكل الفرعية فقد اهتمت بالآتى :

١ ـ المراحل فى عملية تحقيق الذات .

٢ ـ كيف يمكن للفرد أن يحقق ذاته .

٣ ـ ما هى العوامل التى تساعد على تنمية الصحة العقلية .

لقد عرفنا تحقيق الذات على أنها عملية تهدف الى الوصول بالفرد لتحقيق الاشباع النفسى فى حدود الامكانيات المتاحة .

والصحة العقلية هى التناسق والتوافق للعلاقات بين الفرد ونفسه وبين الفرد والآخرين وبين الفرد والواقع .

الدراسات المشابهة

لقد أجريت عدة دراسات على عملية تحقيق الذات كما أجريت دراسات أخرى على الصحة العالمية وفى بداية القرن التاسع عشر عالج Henry W. Wright ستاذ فلسفة موضوع تحقيق الذات فى دراسته Self Realization an Outline of)thics فقد قال أن عملية تحقيق الذات فى البشر عموما يجب أن تشمل التلاحم لنبضات الأفراد والتكيف والتوافق للاهتمامات فى المجتمع . وبعد بضع سنوات جاء برفسور Hadfield استاذ علم النفس فى جامعة Kings College بلندن وقد كتب Psychology and Normals وشرح أن التكامل النفسى يمكن تحقيقه بتنسيق

كل المشاعر والأحاسيس والاحتياجات فى كل واحد او وحدة وان عملية الحصول الى ما يقال تحقيق الذات ما يمكن أن يطلق عليه السعادة .

وفى دراسة Robert Roth عن John Dewey وتحقيق الذات قدم تفسيرات John Dewey عن تحقيق الذات انها نمو فى الخبرة ومن ثم اشباع للنفس وتحقيق الذات يتطلب أن يصبح الانسان متجانسا كجزء من عملية تراكم الخبرات فى الحياة التى سيتعامل فيها مع الطبيعة والاحداث والتى تهز انعزاليته حيث تصل للهدف شخصيته من يحاول بكل جهده لتنمية ملكاته ولفتح الآفاق أمام الشخصية الانسانية .

وبالعلاقة الى الصحة النفسية فقد عرف George Preston الصحة العقلية فى كتابه The Substance ot Mental Health أنها القدرة على الحياة فى حدود الامكانيات الجسمانية ومع بنى جنسه الآخرين فى مجال السعادة والانتاجية وبدون أن يكون الانسان هامشيا .

وقد أكد أن الأسرة كمؤسسة انسانية لها التأثير الكبير على الصحة العقلية وقد قال أن مشكلتنا الرئيسية أكن تكتشف ما هى الاتجاهات نحو أنفسنا ونحو الآخرين وتجاه الظروف الخارجية وهذه الاتجاهات غالبا ما تكون محببة لتزهو ولتنمو وتزدهر فى الأسرة .

وفى مقال بمجلة School Health قال Harold Punk انه يجب ان تتشكل صورة الشباب بقدر المستطاع تجاه التحديات وما يمكن تطويعه من الأهداف المختلفة وتلك الصورة يمكن أن تضيف وبشكل واسع وعميق المشاعر نحو الاستقرار العاطفى والتحقيق الجيد للذات .

وهناك شبه اتفاق تام على أن الصحة العقلية لا تخص فقط العقل ولكنها تشمل الانسان ككل .

وقد حاولت Trudy Lawance فى دراستها .

An Appraisal Instrument for Evaluation of the Emotional Health of Junior High School Pupils.

أن تطور أداة لقياس الصحة العاطفية لتلاميذ المرحلة الاعدادية وفى تعريفها للصحة العاطفية قالت أن الصحة العاطفية هى حالة التوازن العاطفى للفرد فى العلاقة مع نفسه ومع الآخرين فى بيئته . وقد اختير اصطلاح الصحة العاطفية فى تلك الدراسة حيث أن هذا التعبير اعتبر من بعض علماء النفس بأنه أكثر توفيقا وتقبلا من الصحة العقلية أو النفسية

التى تستخدم أحيانا . واذا نظرنا الى التعريف الخاص بالصحة العقلية فنجد انه يحدد الجانب العقلى وفى تحليل Trudy Lawance لبيان الصحة العاطفية فقد أوضحت أن الصحة العاطفية تشتمل أولا البيئة الداخلية التى تظهر فيها العلاقة بين الفرد ونفسه وتشتمل ثانيا التآلف ، واحترام النفس والمسئولية والهدف والتحصيل وثالثا علاقة الفرد والآخرين وأخيرا علاقة الفرد بالواقع والتى تعتبر البيئة الخارجية التى يلعب فيها التآلف واحترام الخطوات .

لقد حددت هذه الدراسة لمناقشة العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية ولطبيعة هذه الدراسة فقد احتاجت الباحثة الى مراجعة الدراسات المشابهة واعتمد فى تجميع الحقائق على المفكرين فى مجالى الصحة العقلية وعلى النفس وباستخدام التفكير المنعكس فى مناقشة هذه الحقائق ثم الوصول الى الاستنتاجات فى محاولة للاجابة على بعض التساؤلات وطرح تساؤلات أخرى .

مناقشة الحقائق

لقد وجد أن تحقيق الذات هو عبارة عن عملية تهدف الى اشباع النفس البشرية فى حدود امكانياتها . وهى تختلف فى معناها باختلاف الأفراد .

ان عملية تحقيق الذات هى عملية مستمرة تمثل انشطة تختلف باختلاف الوقت والجنس وقد ذكر أن عملية تحقيق الذات لها ثلاثة مظاهر الفردية ، الجماعية ، العالمية .

كيف يتم لنا أن نحقق ذاتنا ؟ وما هو نوع الخبرات التى يحتاجها الفرد من اجل أن يكتشف نفسه ؟ لقد ذكر Hadfield أن عملية تحقيق الذات للفرد تعنى أن يتعرف الفرد على « هويته » من هو ؟ وما هو غرضه ؟ وكيف يمكننا تكوين فكرة عن أنفسنا ؟ وقد ذكر Dewey أن تحقيق الذات هى تلك الامتدادة الى العالم الخارجى الى ما لا نهاية تلك الامتدادة التى تعطى معنى لكل خبرة يمر بها الفرد من أبسطها الى أكثرها تعقيدا مثل الخبرة الروحية وبالتالى تعطى معنى لتحقيق الذات .

وشرح Hadfield أيضا أن قانون التكامل فى مجال وظائف الأعضاء يعتبر الصحة وفى الاخلاق الكمال ، وفى الدين الالهية ، وفى علم النفس ما يمكننا أن نسميه تحقيق الذات .

وان تحقيق الذات يحوى النفس ككل وكوحدة واحدة فهى تشمل

الشخصية الفردية والجماعية والعالمية . ومن أجل تحقيق الذات وتنمية هذا التحقيق يجب أن يكون هناكتناغم بين الثلاثة مظاهر السابقة الفردية والجماعية العالمية .

وهناك اجماع بين علماء النفس على أنه يوجد ثلاث خطوات أو مراحل لتنمية تحقيق الذات فى النفس البشرية .

وتحقيق الذات فى الفرد يشمل التعرف على الرغبات والقدرات الخاصة بالفرد كذلك ففان تصرفات الفرد ستكون مرآة عاكسة لطريقة تفكيره .

ويساعد التفاعل بين البيئة المحيطة والأفراد الآخرين على تنمية الشخصية الجماعية تماما كما ان الشخصية الفردية تعتبر التوافق بين الأنشطة المختلفة التى تعمل على تنمية رغبات الفرد فالشخصية الجماعية تشمل التكيف بين تلك الرغبات ورغبات الآخرين والتى بدورها تعمل على الرخاء الاجتماعى . وتنمو الشخصية الجماعية عن طريق العلاقة الطيبة مع الآخرين وقد ذكر Dewey أن الانسان لا يمكن أن يصل الى تحقيق الذات بدون التداخل والتفاعل مع بيئته . والتناغم فى التكيف والنمو فى الخبرة يساعد على تنمية عملية تحقيق الذات . واذا تمكن الفرد من التكيف بين قدراته ومعوقاته مع قدرات ومعوقات الآخرين فان ذلك يعمل على تحقيق الذات وبأعلى مستويات الخبرة يمكن للفرد أن يصل الى الاحساس بالاطمئنان الداخلى والأمان والتناغم الذى سيوحد كل العناصر المتفرقة من حياة الفرد فى وحدة متكاملة تضيؤها المعانى .

ويساعد التناغم بين تحقيق الشخصية الفردية والواقع على تحقيق مكان الفرد فى الكون .

وبخصوص الجانب الآخر من هذه الدراسة فقد وصف Bloss الفرد الذى يتمتع بالصحة العقلية بأنه ذلك الشخص الذى يتمتع بالقدرة على التفرقة بين المشاعر والحقائق والتفكير والأفعال والقدرة على أن يجتاز الضغوط العصبية . ويتضح من البيانات أن هناك ثلاث عوامل للوصول الى الصحة العقلية أولهم العلاقة بين الفرد ونفسه والفكرة التى يأخذها عن نفسه واحساسه بالاطمئنان فى حدود قدرات وتقبل معوقات . ويحقق الاحساس والشعور بقيمة الفرد واحترام الفرد لنفسه الصحة العقلية .

وقد ذكر Schmuck فى مجلة Mental Hygiene أن الصحة العقلية تتأثر الى حد كبير بالطريقة التى يتعامل بها الأفراد المهمين فى حياة الفرد

تجاهه ويعنى ذلك أن الفكرة التى نكونها عن أنفسنا تتأثر الى حد كبير بالفكرة والاتجاهات التى يأخذها الآخرون تجاهنا .

ويقودنا ذلك الى العامل الثانى فى تنمية الصحة العقلية وهى العلاقة بين الفرد والآخرين وقد قال Thorpe أن الفرد الذى يتمتع بالتكيف السليم يجعل تصرفاته فى تناغم مع ما هو مقبول اجتماعيا من قواعد ويجعل الطريق لقدراته العقلية دائما أبدا يتمتع بأرقى الأشياء وأحلاها فى الحياة . وأن يسمح لطاقاته أن تسرى فى قنوات الحياة الاجتماعية وأن يأمن تحقيق احتياجاته الشخصية .

وهناك مظهر آخر للصحة العقلية ألا وهو القدرة على مواجهة الواقع ويشمل القدرة على حل المشكلات التى يوجهها الفرد فى حياته وكذلك مما يساعد على تنمية الصحة العقلية أن يكتشف اتجاهاتنا نحو أنفسنا ونحو الآخرين ونحو كل ما يحيط بنا .

يعنى ذلك أن الصحة العقلية هى عملية مستمرة أو تتصف بالاستمرار فى تناغم وتناسق بين الشخصية الفردية والجماعية والعالمية .

أما مفتاح الصحة العقلية فهو أن يجد الانسان معنى لحياته .

وقد ذكر Preston أن ذلك الشعور بالاطمئنان الشخصى هو عنصر هام وحيوى لما يعبر عنه الأطباء النفسيون بأنه العلاقات الشخصية للفرد أى عملية الأخذ والعطاء التى يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين .

وللوصول الى الصحة العقلية لا يعنى خلق شىء جديد بل هو السير فى عملية تنمية ما هو موجود فعلا .

ولقد اهتمت هذه الدراسة بمناقشة تحقيق الذات والصحة العقلية وكان الفرض الأساسى هو محاولة البحث عن العلاقة بين عملية تحقيق الذات والصحة العقلية .

وبناء على الاستنتاجات من هذه الدراسة فقد اتضح أن :

١ ــ عملية الذات ككل وليس فقط الشخصية الداخلية وهى عملية تهدف الى تحقيق تكامل النفس فى حدود امكانياتها وهى القدرة على معرفة قدرات الفرد لنفسه والتعرف على معوقاته .

٢ ــ الصحة العقلية هى القدرة على أن يحيا الفرد فى حدود

معوقاته وأن تتكشف اتجاهاته تجاه أنفسنا وتجاه الآخــرين وتجاه الظروف الخارجية المحيطة .

٣ ــ تحقيق الذات يشمل تكيف الفرد لرغباته الشخصية على رغبات الآخرين وتتطلب تكيف الرغبة البشرية الى تلك الحياة الواقعية.

٤ ــ الصحة العقلية تعنى أكثر من صحة « عقل » فهى تشمل العلاقة بين الفرد نفسه والتعريف الذاتى لها تحوى احترام النفس ، المسئولية ، الغرض فى الحياة والتحصيل وكذلك تحوى علاقة الفرد بالآخرين كذلك فهى تشمل قدرة الفرد على مواجهة الواقع وأن يحل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية .

٥ ــ تساعد القدرة على التكيف للشخصية الفردية على الظروف المحيطة على تحقيق الذات .

٦ــ تساعد القدرة على التكيف وعلى تنمية علاقة متوازية بين البيئة الداخلية والخارجية على الصحة العقلبة .

٧ ــ تساعد القدرة على تنمية تحقيق الذات فى الوصول الى الصحة العقلية .

***

ماذا تعرف عن الصورة فى التعليم

للدكتور/فتح الباب عبد الحليم سيد
أستاذ التربية بالمعهد العالى للتربية الفنية

ما قيمة الصورة ؟ هل لها قيمة أكثر من الاستمتاع العابر ؟ ان انتشار استخدامها يوجه انتباهنا الى قيمتها ، وان كان لا يثبت مقدار هذه القيمة ، ولدينا كثير من الدراسات التى تدعم قيمة الصورة فى التعليم ، وتثبت أنها لا تستخدم من أجل التسلية والاستمتاع فقط ، بل تثبت أن لها فائدة أهم ، وهى التعرف على المسميات ، واثراء الخبرة ، وتوضيح المعانى ، وتنمية القاموس اللغوى ، وتنمية الخيال ، وتأكيد الاهتمامات المختلفة ، ومعـرفة معلومات جديدة .

ما وظيفة الصـورة ؟

فى دراسة رائدة قام بها « ويبر » (١) قورنت الصور الفوتوغرافية العادية بالشرائح الشفافة والرسوم ذات الأبعاد الثلاثة . . «Stereographs» والقت الدراسة الضوء على اجابات الأسئلة الآتية :

١ ــ ما طول مدة النظر الى الصورة ؟ وماذا تعنى اطالة الانتباه لصورة معينة ؟ هل تعنى متعة أعمق مصحوبة بتأثير اكبر ؟.

٢ ــ ماذا يرى الأطفال حقيقة فى الصورة ؟ وأى نوع من الصور يثير فى الرائى أفكارا أكثر ؟.

٣ ــ هل ترفع الصورة من شأن الدروس التى تعتمد كلية على اللغة اللفظية بدليل زيادة مقدار الأفكار التى يتعلمها الرائى منها ؟.

وكانت نتائج الدراسة كما يلى :

١ ــ بدون أية تعليمات مسبقة انتبه الأطفال للصورة العادية انتباها ذاتيا لمدة ٢٠ ثانية تقريبا ، وتفاوتت أنواع الصور فى ذلك ، فكان الانتباه الموجه للرسوم ذات الأبعاد الثلاثة يزيد على ذلك

---

(1) Weber, J. J., «Picture Values in Education.» The Educational Screen, 1923.

الذى يوجهونه للصـــور الفوتوغرافية العادية بنسبة ١١٪ ، كما زادت الشرائح الشفافة بنسبة تتراوح بين ٦ ، ٨٪ ، وربما تعزى هذه الفروق لجـــدة هـــذين النوعين حينئـــذ بالنســـبة للناظرين .

٢ ـــ كان طول الانتباه الى الصورة دليلا على علو قيمتها التربوية، فقد ارتبط عدد الأفكار التى حصلها الناظرون ارتباطا وثيقا بطول مدة الانتباه الموجه الى كل نوع من الانواع الثـــلاثة من الصور .

٣ ـــ الصور بأنواعها الثلاثة تثرى الدروس التى تعتمد اعتمـــادا كليا على اللغة اللفظية بنسبة تتراوح بين ٥ ، ١٠٠٪ ، وقد أجرى « ويبر » بحثا آخر تناول رسم حيوان خرافى وكتـــابة وصف لفظى له ، فعرضت على المجموعة الأولى من الاطفال الصورة فقط ، وقرىء الوصف اللفظى على مجموعة ثانيـــة، بينما عرضت الصورة بجانب الوصف اللفظى على المجموعة الثالثة .

وقد اتضح من الدراسة ان الصورة كانت مؤثرة أكثر من الوصف ، وأن الجمع بين الصورة والوصف كان له الأثر الافضل من اى من الوصف أو الصورة منفصلين .

وقد أجريت دراسات عديدة لمعرفة أهمية الرســـوم الايضاحيـــة والصور ، منها ما أجراه « بامبرجر » و « ميلنجر » (١) فى دراساتهما لدرجة الدكتوراه ، حيث حللا بعض خصائص الصورة بجانب تأكيدهما على القيم العامة لها ، فوجد «بامبرجر» أن الأطفـــال يفضـــلون الكتب المحتوية على صور كثيرة ، محبذين الصور الكبيرة على الصور الصغيرة ، وأنهم يطالبون بالصور التى تحكى قصصا مثيرة ، كما وجـــد « ميلنجر » أن الصور الملونة مفضلة على الصور غير الملونة ، وأن الصور ذات الثلاثة الوان أكثر اقناعا لتلاميذ الصف الخامس الابتـــدائى من الصـــور ذات اللونين » .

والخلاصة أن للصور دورا مؤكدا فى العمليات التربوية التعليمية ، وخلال اليوم الدراسى عادة ما يقول المدرس لتلاميذه عدة مرات وهو يستدير للسبورة ليرسم موضحا نقطة ما « سوف أعرض عليـــكم كذا وكذا » .

---

(1) James S. Kinder, «Audio Visual Materials and Techniques». American Book Company, New York, 1950.

والمطبوعات والصور الفوتوغرافية وغيرها من الصور التى تعرضها بأجهزة العرض المختلفة لها قيمتها العظيمة فيما يحصله منها المتعلم من أفكار أوضح مما يثيره فيه الشرح الشفهى وحده ، فالصورة توسع مجال خبرة الفرد ، وتقلل بفضل واقعيتها سوء الفهم والتعليم اللفظى ، كما أنها تساعد الدارس مساعدة ملموسة ، فى تنظيم أفكاره عن الموضوعات التى يتناولها، ولها الكفاءة الممتازة فى عرض تطور شىء ما خطوة بخطوة ، وفى اظهار التضاد والمقارنة ، وحالات الأشياء ، والوقائع ، والعمليات ، والمناظر وحتى الافكار المجردة .

ليس هناك من يعارض اهمية الصورة فى ايجاد الدافعية عند التلاميذ، واثارة الانتباه ، فهى تجذب الانتباه وان لم تكن ملونة ، وكلما كان تكوينها وتركيبها جيدين كلما زاد الرائى انتباها لها . وقد بينت عشرات الدراسات أن التذكر يكون لمدة أطول حين تدعم الصورة الكلام ، ولذلك تستخدم الدوريات ، والصحف اليومية ، ووكالات الاعلان الصور ، لا لتجذب الانتباه فقط ، بل لتترك أثرا دائما عند القارىء .

وكما ان للصور والرسوم البيانية والخطية والخرائط قدرة كبيرة على توضيح المعانى اذا استخدمت كما يجب ، فمن الطبيعى أن تجد قلة من المدرسين تسيىء استخدامها فيؤدى ذلك الى تشويش أفكار التلاميذ ، وذلك عندما تطغى الصورة بحكم روائها أو موضوعها على الهدف منها ، فيصبح التعلم منها شيئا ثانويا .

تعلم رؤية الصور :

ماذا يفعل الناس حين ينظرون للصورة ؟ ماذا يعنى المدرس حين يطلب من تلاميذه دراسة بعض الصور بامعان ؟.

وللاجابة عن هذين التساؤلين قام « الأستاذ بزويل (١) » من جامعة شيكاجو بدراسة تجريبية فابتكر طريقة بارعة لتصوير حركة العين اثناء النظر الى الصورة . فى هذه الدراسة التجريبية صورت حركات العين ، كما سجل زمن ثباتها ، وحصل على نتائج كثيرة تتعلق بنمطين عامين للادراك الحسى سمى الاول الرؤية الخاطفة ، والثانى الرؤية المتفحصة .

١ ــ النمط العام الاول أو الرؤية الخاطفة :

ويبدأ فيه الرائى كمركز الاستمتاع فى الصورة ، ثم تطوف عينه خلال الصورة فى مسح عام تتخلله فترات تركيز قصيرة .

---

(1) James Kinder, Ibid., pp. 100-101.

٢ ــ النمط العام الثانى أو الرؤية المتفحصة :

وفيه يتلو الدارس المسح العام برؤية فاحصة لتفاصيل الصورة ، فيكون الفحص اطول ، ومناطق التركيز اكثر تحديدا ، ويبدو أن هـذا النوع من الفحص يدل على عملية تفكير ، أو على درجة عالية من الاهتمام على الاقل .

٣ ــ ظهر ان التعليمات التى تعطى للمشاهدين أثنـاء نظـرهم للصور ، لها أثر كبير فى تحديد نمط الرؤية (١) ، فحينما يطلب منهم مجرد النظر الى صورة تكون النتيجة عادة النمط الاول ، أما اذا طلبت التعليمات منهم النظر للصورة بعناية ، تكون النتيجة فحص التفاصيل مع اطالة زمن التركيز . ولو أعطيت التعليمات مطبوعة قبل عرض الصورة ، فان ذلك يتبعه عادة فحص دقيق مع زمن تركيز أطول .

وفى بعض الحالات كانت التعليمات تتطلب رؤية الصورة أولا ثم قراءة التعليمات ، ثم اعادة النظر للصورة مرة ثانية ، وكان هذا دائما يزيد من عدد نقاط التركيز ، على سبيل المثال :

الصورة	متوسط عدد مرات التركيز قبل قراءة التعليمات	متوسط عدد مرات التركيز بعد قراءة التعليمات
(١)	٦١ر٣	١٠٨ر٣
(٢)	٧٧ر٠	٩١ر٨

٤ ــ قد فحص الدارسون الصور التى تحوى موضوعات قالوا أنهم يحبونها بعناية أكثر من تلك التى لم يحبوا موضوعاتها .

٥ ــ الفروق الفردية كبيرة بين المشاهدين فى كلا النمطين .

قيمة الصورة فى كيفية الانتفاع بها :

ليست هناك طريقة واحدة لعرض الصور على التلاميـذ ، نحـن نفترض أن كل ددرس يقدر على أن يعرض صورة على الطلاب ، وأنـه سوف يعرضها حينما تكون مطلوبة ، وهـذا هو المهم ، ولـكن خبرة

---

(١) وهناك تفصيل اوسع لذلك فى كتاب سيكلوجية استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى التعليم الابتدائى . تأليف : ج ميالارية ، ترجمـة مصطفى بدران ومراجعة مصطفى حبيب ، اليونسكو .

المدرسين بكيفية استخدام الوسائل التعليمية متفاوتة ، ولهذا وضعت أسس لعرض الصورة :

أولها : أن نتذكر أن ليست الصورة والرسوم الايضاحية بديلا للكتب أو الأنشطة التعليمية الاخرى ، فلكل منها وظيفة ودور ، ولهذا يحسن هنا أن نشير الى بعض وظائف الصورة التى تبدو فيها أكثر نجاحا من غيرها من الوسائل وهى :

- اثارة الدافعية للتعلم .
- تقديم مصادر الدراسة والفحص .
- تنمية التذوق الفنى والجمال .
- تقديم التلميحات التى تقود الى العمل الابتكارى .

ثانيها : أن الواجب قبل عرض أى صورة أن يتم اختيارها تبعـا للمعـايير الآتية :

(ا) من حيث محتواها فى ذاته :

- ما هى الأشياء الغامضة التى ستوضحها الصورة ؟. فان كانت توضح شيئا فى الدرس أختيرت الصورة والا فلا .
- ما هى الأفكار التى تنقلها ؟. فان كانت الافكار هى التى يحتاجها الدارسون أختيرت الصورة .
- ما هى الأسئلة التى تجيب عنها ؟ ـ فان كانت تجيب على أسئلة يثيرها موضوع الدرس أختيرت الصورة .

(ب) من حيث صلة محتواها بالطالب :

- ما هى الأنشطة الابتكارية التى سوف تدفع لها ؟ ـ فان كانت تثير فى التلاميذ نشاطا فكريا أو فنيا أختيرت الصورة .
- ما هى الانفعالات التى سوف تثيرها ؟ ـ فان كانت تثير انفعالات مرغوبة أختيرتا الصورة .
- هل تقود الى دراسات أوسع ؟ ـ فان كانت تدفع الى مزيد من الدراسة أختيرت الصورة .

ذ
حد
ال

ا رسا للتلاميـــذ بدون
م سيرا ، انها يجب أن تستخدم لتحقيق هدف خطط له مسبقا ، وهى لا تقدم سوى القليل لذلك المدرس الذى يتهيب تلاميــذه استخدامها أو دراستها ، بينما تقدم الكثير لذلك الذى يعلم تلاميــذه كيف يقرأون الصور : الى أى شىء ينظـــرون ؟ وعن أى شىء يبحثـــون ؟ كيف يقارنون محتوياتها وينقدونها ، كيف يقومون وكيف يربطون بين الصور والمواد المنهجية الأخرى .

● ان عرض الصور بكميات كثيرة ينقدها التأثير ، وقلة منها مناسبة مختارة جيدا تخدم اكثر ، كما يجب ان يرتب المدرس الصور فى مجموعات

---

(١) فتح الباب عبد الحليم ، ابراهيم حفظ الله : « وســـائل التعليم والاعلام » ، عالم الكتب ، القاهرة .

ـنين ، ـــ ـ

متشتركة بين الاثنين فى تعمي ـ ـ ـ

المختلفة فى مد المدارس بالصور مثل المكتبات العامه ودور ـ ـ
تبيع الصور ، أما الادارة العامة للوسائل التعليمية فهى تمد المدارس عن طريق اقسام الوسائل بمصورات ومجموعات مصورة أو شرائح شفافة ، وهذه تكون دائما فى خدمة أى مدرسة تملك فانوسا لعرض هذه الشرائح.

واذا كانت المدارس لا تقدم موادا مصورة فلماذا لا يبدأ المدرس بتكوين مجموعته الخاصة ، خصوصا أنه ليس هناك درس أو أداة مدرسية معزولة عزلا تاما عن المجتمع بحيث لا يقدر على جمع الصـــور فى فترة زمنيـــة قصيرة ، وبدون تكاليف مادية كبيرة ، والتلاميذ خير عون فى ذلك ، وسوفه يقومون بجمع الصور مسرورين ، ومجموعة الصور التى يجمعها التلاميذ والمدرس لها ميزات كثيرة ، فهى تختص زمن تكوين المجموعة ، وتقللمن الجهد الفردى المبذول ، وتكون لها صفة الحيوية والتنوع ، ومن مميزاتها الهامة انها تعلم الطلاب فى أثناء عملية الجمع كثيرا مما يتصل بموضـــوع الدراسة .

ونذكر على سبيل المثال لا الحصر المصادر المختلفة التى تمد المدرسة بالصور اذا شاء المدرس ، واغلب موادها بالمجان وهى :

١ ــ الصحف والمجلات العامة والمتخصصة ، وخصوصا الاعداد الخاصة ، القديم منها والحديث ، ونذكر فى ذلك مجلات العربى ، والمصور ، وصحيفة الاهرام ، والصحف الاجنبية ... الخ .

٢ ــ قسم العلاقات العامة فى اى مؤسسة أو شركة وخصوصا شركات المقاولات والسياحة والطيران ، والمراكز الثقافية ، والسفارات الاجنبية .

٣ ــ المتاحف العامة كالمتحف المصرى والاسلامى بالقاهرة ، ومتاحف المحافظات .

٤ ــ المعارض العامة التى توزع كتالوجات .

تدعيم الصــور :

المقصود بتدعيم الصورة لصقها على قاعدة من الورق تحميها ، وليست هناك طريقة معينة واحدة لتدعيم الصور ، ولكن الشىء الهام هو أن نلصقها على قاعدة من الورق السميك « الكرتون » تحفظها من التلف وتساعد على تداولها ، وهناك فى التدعيم نقاط مهمة ننبه اليها وهى :

- نتجنب ركاكة المظهر أو قبحه . ونحاول أن نجعل الصورة فى مظهرها مثيرة وفنية .
- نستخدم اى ورق جامد ملون كأرضية تتوافق أو تتضاد مع اللون المسيطر على الصورة ويستحسن أن يكون لونها محايدا مثل الرمادى لكيلا يطغى على الصورة .
- يمكن لصق اكثر من صورة فى صفحة واحدة لو كان هذا مرغوبا فيه أو يخدم هدفا ما ، مثل المقارنة بينها .
- تكتب العناوين المناسبة والمختصرة التى لا تزيد على جملة .
- تكتب فى ظهر الصورة البيانات اللازمة التى يمكن الرجوع اليها عند مناقشة الصورة ، فتوضح التواريخ ذات الاهمية ، ومصدر الصورة ، وموثوقيتها ، والشرح اللفظى الضرورى الذى يتبعها .

● ويجب أن تضبط حروف وأركان الصور جيدا عند قصها ، ولن يراعى عدم وجود تجاعيد فى الصور حين لصقها لانها تتلفها . ويمكن تجنب ذلك باستخدام مادة لصق جيدة مثل الصمغ العربى الجيد والاوهو والكوللا البيضاء والانواع النقية من الغـــراء ، وتستخدم أيضا عجلة كاوتش « رولر » لتسوية سطح الصورة ، ثم بعد ذلك توضع الصورة تحت ثقل ضاغط .

الحفظ والتغليف :

وهناك تساؤل لماذا لا تدخل الصور المكتبات المدرســية كما تقتنى المكتبة الكتب ؟ — ودلت دراسات عديدة على امكانية تنفيذ ذلك بــدون تكاليف أو بتكاليف زهيدة . وطريقة كهذه يمكن أن تنمى التذوق الفنى عند التلاميذ كما تثرى خبراتهم من الناحية العلمية ، حيث عن طريق استعارة الصور يتعلم الطلاب كبارا أو صغارا .

ويجب أن تقيد الصور فى سجلات ، ثم توضع فى مكان ثابت معروف لاستخدامها عند الحاجة لييها ، وكثير ما يبذل الوقت والمال عند تجميع صور ثم لا يستفاد منها فى المكتبة فتترك ليتراكم عليها الغبار لتتلف ، ويفضل أن تحفظ مجموعات الصور بالطريقة التى تحفظ بهاالكتب بحيث تكفى نظرة خاطفة الى الفهرس لمعرفة ما هو موجود فى المجموعة ، فتوضع لها بطاقات خاصة مع البطاقات الاخرى فى الفهرس .

***

الرضـــا عن العمــــل

Job. Satisfaction

للدكتور/عبد الحميد محمد عمران
مدرس بكلية التكنولوجيا والتربية
جامعة حلوان

ان رضا الفرد عن عمله من الاهمية بمكان اذا أردنا كفاية انتاجية عالية فى المصانع والمصـــالح والمؤسسات ودواوين الحكومة . فالفـــرد الراضى عنعمله يقبل عليه فى همة ، ويكون سعيدا به مما يزيد من كفايته الانتاجية ويقلل من حوادث العمل .

أما عدم الرضاعن العمل فينتج عنه ســـوء تكيف Maladjustment فالففرد الغير راض عن عمله يكون متوازن انفعاليا . وهـــو يظهر كثيرا من الضجر والملل ويساق وراء أحلام اليقظة كما أنه من الصعب عليه أن يتكيف للمعايير التحكمية فى العمل أو المتطلبات الجافة لصاحب العمل . ففى دراسة مثلاً لقرابة « ١٤٠٠ » عاملافى سبع مهن مختلفة ، وجد أن الناس الغير راضين عن أعمالهم مستويات االطموح عندهم تفوق كثيرا مستويات قدراتهم وفرصهم .

وهناك كثير من الابحاث المنشورة اهتمت بالعوامل التى تؤثر فى رضا العمال عن أعمالهم واحد هذه الابحاث استطلاع راى لـ « ٣٧٠٠ » من الرجال والنساء يعملون فى شركة قام به جوجنسن Gurgensen (فقــد أعطىهذا الباحث لكل منهم قائمة منعشرة عوامل وطلب منهم ترتيبها تبعا لاهميتها لكل منهم بحيث يكون « ١ » هو الاكبر أهمية و« ٢ » هو الثانى فى الاهمية و « ١٠ » هو العاشر والاقل فى الاهمية . والجدول الآتى يمثل العوامل العشرة مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للعمال .

الرتبة	العامل المؤثر
١	الأمن والاستقرار
٢	فرص الترقى
٣	نوع العمل
٤	الشعور بالفخر فى الشركة
٥	الأجر
٦	زمالة طيبة فى العمل
٧	المشرف
٨	ساعات العمل
٩	الظروف الفيزيقية للعمل
١٠	فوائد العمال المالية

ومن الملاحظ أن الأفراد أعطوا الاهمية القصوى للأمن والاستقرار وفرص الترقى ونوع العمل الذى يحبه كل منهم . أما العوامل التى حصلت على رتب متوسطة فهى الشعور بالفخر فى الشركة والآجر والزمالة الطيبة فى العمل المشف . ومن العوامل التى نالت أقل قدر من الأهمية بالنسبة للموظفين فهى ساعات العمل والظروف الفيزيقية للعمل والفوائد المالية الناتجة عن العمل .

ولقد لوحظ أن الناس يحبون اللعب ويقبلون عليه ويفضلونه فى بعض الاحيان عن الطعام انهم يلعبون ساعات طويلة دون ملل أو سأم أو ضجر بمعنى أن الناس يهوون اللعب ، والمهمة الاساسية لعلم النفس المهنى هو أن نحول العمل الى هواية بحيث يقبل عليه الناس دون تعب أو ملل أو سأم أو ضجر ، هو أن نجعل العمل نوعا من « اللعب » يقبل عليه الناس كما يقبلون على اللعب ، ويحبونه ويفضلونه وهم راضون . ولتحقيق ذلك قامت دراسات وابحاث كثيرة كانت مهمة الباحثين أن يسألوا الناس ما هى الاشياء التى تهمهم أكثر من غيرها فى العمل واذا ما تحققت جعلتهم أكثر رضا عن اعمالهم . ولو أن النتائج اختلفت من بحث الى آخر ومن نوع العمل الى نوع عمل آخر الا أن الباحثين توصلوا الى نتائج عامة يمكن تطبيقها على الناس الذين يعملون اذا أردنا رضاهم عن اعمالهم وجعل العمل أكثر تفضيلا بالنسبة لهم . وهذه العوامل الآتية اذا تحققت أقبل الناس على اعمالهم وهم أكثر رضى :

١ ــ عمل ثابت مستقر .

٢ ــ نوع العمل (عمل سهل بالنسبة له) .

٣ ــ الترقى والتقدم فى العمل .

٤ ــ زمالة طيبة فى العمل .

٥ ــ أجــور عالية .

٦ ــ مشرف أو رئيس طيب .

٧ ــ ظروف عمل محتملة .

٨ ــ مشاركة فى اتخاذ القرار .

٩ ــ تأمينات اجتماعية ناتجة عن العمل .

١٠ــ فرص لتعلم المهنة والتقدم فيها .

١١ــ ساعات عمل مناسبة .

١٢ــ فرص لأن يستخدم الفرد أفكاره .

١٣ــ التقدير الاجتماعى فى العمل .

وهناك كثير من الدراسات والابحاث اهتمت بالعوامل التى تجعــل العمال يكرهون أعمالهم وتجعلهم ينفرون منها وكانت نتيجة أحد هـــذه الابحاث مبينة فى الجدول الآتى :

العــامل المنفر	الحرفيون	الموظفون
[illegible]	١٨	٢٣
عدم الشعور بالامن	١٤	٩
صعوبة العمل	١٨	٢
قلة فرص الترقية	٨	١١
رقابة العمل	٢	٩
افتقــاد الحرية	٥	٦
ساعات عمل طويلة	٨	٦

من هذا الجدول يتضح بعض العوامل التى تجعل الفرد ينفر من عمله ولا يحبه ، ومن الجدول أيضا يتضح أن هناك فروقا بين الافراد فى الرضه عن العمل .

اختلاف المهن والرضا عن العمل :

تختلف درجة الرضا عن العمل بين الافراد باختلاف المهن فمن الاعمال ما يحقق رضا أكبر لمن يعمل فيها ومن الاعمال ما يحقق رضا اقل لمن يعمل فيها . والذى اهتم بهذا الموضوع باحثان هما « انجلاند وستين » فقد صمما استبيانا قدم لـ ٣٢٠٧ موظففا لا يعملون فى الاشراف فى ٢٦ شركة مختلفة . والاستبيان غطى ١١ عنصرا من عناصر الرضا عن العمل وهى :

١ ــ الظروف الفيزيقية للعمل .

٢ ــ الشعور بالفخر نتيجة الانتماء بالشركة .

٣ ــ الاجور والمرتبات .

٤ ــ ساعات العمل .

٥ ــ الزمالة فى العمل .

٦ ــ نوع العمل .

٧ ــ الاشراف .

٨ــ فرص الترقى .

٩ ــ نظم الاتصال .

١٠ــ الامن والاستقرار .

١١ــ التقدير الاجتماعى .

ولقد حللت المعطيات التى حصلوا عليها لسبع مجموعات من المهن هى :

(ا) المهن الفنية العالية .

(ب) مهن البيع .

(جـ) المهن الكتابية .

(د) المهن الحرفية .

(هـ) العمال نصف المهرة . Semiskilled

(و) المهن العمالية .

(ز) مهن الخدمة العامة .

ولقد اظهرت النتائج اختلافات واضحة بين مختلف مجموعات المهن فى مختلف عناصر الرضا عن العمل .

وهناك كثير من الابحاث المنشورة تؤكد أنه كلما كان مستوى الوظيفة عاليا كلما زاد مستوى الرضا عن العمل . ففى دراسة على عينة كبيرة اظهرت أن ٢٥٪ من العمال غير المهرة كانوا غير راضين عن اعمالهم وأظهرت نفس الدراسة انه لا يوجد من رجال الاعمال من هو غير راض عن عمله .

هذا وهناك اربعة عوامل اساسية لتوسيع الاختلافات الكبيرة التى توجد بين الناس فى درجة رضاهم عن اعمالهم فى مختلف الوظائف والمهن وهى :

١ ــ النفوذ الوظيفى .

٢ ــ الضبط والربط Control

٣ ــ مجموعة العمل المنسجمة .

٤ ــ الصفات المشتركة بين اعضاء الجماعة الواحدة .

ومن المعروف انه كلما كانت الوظيفة كبيرة اعطت صاحبها نفوذا ومكانة اجتماعية مرموقة وتقديرا اجتماعيا بين أعضاء جماعته وكل هذا يزيد من رضاه عن عمله أما الاعمال التى يقل فيها رضا الفرد فهى الاعمال الحقيرة التى لا تعطى صاحبها نفوذا أو مكانة اجتماعية وتقلل من درجة تقديره الاجتماعى بين أعضاء الجماعة التى يعيش فيها .

والضبط والربط عامل هام فى درجة الرضا عن العمل . ففى الأعمال التى يمارس فيها صاحبها الضبط والربط والهيمنة على شئون الشركة تكون درجة الرضا عن العمل كبيرة جدا . فالموظفون الذين يمارسون القيادة العليا فى الشركة والذين لا تمشى الشركة الا بهم يكونون فى الغالب أكثر رضا عن أعمالهم من العمال ذى المهن القليلة الشأن فى الشركة أما العامل الثالث وهو مجموعة العمل المنسجمة فهو يلعب دورا هاما فى درجة الرضا عن العمل . فكلما ساد التعاون والحب بين أعضاء الجماعة كلما كان هذا عاملا من عوامل رضا الفردعن عمله وكلما كانت أعضاء الجماعة داخل العمل متعاونين يحب كل منهم الآخر وعليهم رئيس عطوف يمتدحهم اذا انجزوا عملا عظيما ويشجعهم على العمل والانتاج ويهتم بشكاياتهم ويناقشهم فى كل أمر اذا كانت أعضاء العمل بما فيهم المشرف متعاونين كان هذا من العوامل الرئيسية التى تجعل الفرد يحب عمله ويرضى عنه بل قد يتنازل من أعمال أخرى أحسن فى ظروفها المادية مفضلا عنها مجموعة العمل المنسجمة .

أما العامل الرابع الذى يزيد ن درجة رضا الفرد عن عمله فى المهن المختلفة فهو الصفات المشتركة بين أعضاء الجماعة الواحدة . فاذا اهتم

فرد بشعور الآخر فى جماعته التى يعمل معها واذا كان كل فرد منهم يعمل وفق نظم الجماعة وطرفها . لا يخرج عن معايير جماعته . زاد على هذا من تماسك الافراد وبعضهم ببعض وتقويت الصلات بينهم مما يزيد فى رضا كل منهم عن عمله .

الرضا عن العمل والاشراف :

ان الاشراف مهم جدا وهو يؤثر تأثيرا قويا فى رضا الفرد عن عمله فاذا كان المشرف او الرئيس يباشر سلطة دكتاتورية على عماله بمعنى أنه يصدر وحده القرارات ولا يدع أى فرد من عماله يشارك فى اصـــــدار القرارات . لا يناقش عماله فى أى أمر . يركز كل السلطات فى يده ، لا يناقش عماله فى أى تغيير قد يحدث فى الشركة كل هذا كفيل على أن يجعل العمال يكرهون العمل معه ويكونون غير راضين عن أعمالهم والمشرف الجيد هو المشرف الديمقراطى وهو الذى يشرك عماله فى كل أمر يناقشهم لكى يصلوا معا ويحاول حلها معهم وهو الذى ينظر الى عماله لا كآلات أو تروس فى آلات بل كالافراد ، وهذا كفيل أن يجعل الفرد يحب عمله ويقبل عليه ويرضى عنه والمشرف المدرب على العلاقات الانسانية هو ذلك الشخص الذى يسمع شكايات عماله . فالعامل الذى يأتى لرئيسه شاكيا يكون غالبا منفعلا . وعلى الرئيس أو المشرف المدرب تدريبا كافيــا فى العلاقات الانسانية أن يحاول أن يستمع للشاكى ويحاول أن يرى مشكلته ويحاول أن يحلها معه ولكى يتحقق ذلك فعليه اتباع الخطوات التالية :

اولا — على المشرف أن يستمع الى الشاكى وأن يحثه على الكلام عما يضايقه ويكشف عن حقيقة شعوره ومن الحكمة فى هذه المرحلة الا يقدم للشاكى أية اقتراحات أو تبريرات لانه من المعروف أن الشخص يرى فى هذه الاقتراحات على أنها هجوم عليه ويحاول أن يبحث عن وسيلة للدفاع والنتيجة هو زيادة الاضطراب أما المشرف المدرسى فانه فى هذه المرحلة يكون مستمعا فقط لكل ما يقوله الشاكى ويشجعه أن يخرج كل شىء وكل ما يضايقه عن صدره .

ثانيا — على المشرف أن يحاول مساعدة الشاكى على تحديد سبب المشكلة ، ويساعده على أن يكتشف هل المشكلة محصورة فيه أو هى عامة بمعنى هل هذه المشكلة هى مشكلته وحده أو تتعداه الى أناس آخرين فاذا كانت المشكلة خاصـــة به فعليه أن يشـــجعه أن يتكلم بما يعتقـــد أنه سبب المشكلة .

ثالثا — على المشرف أن يحاول أن يجعل الشاكى يبحث عن حل لمشكلته ونتيجة لذلك فالشاكى اذا قرر أن يعمل شيئا للمشكلة يميل الى

أن يعدل سلوكه أو اتجاهه . وعلى المشرف الا يخبره بما يجب عليه أن يفعله بل يشجع الشاكى أن يعطى عـدة حلول محتملة ويختار من بينها الأحسن ويحاول معه حل المشكلة . وهذا يجعل الشاكى يفكر فى الاقتراحات والاستماع وتوجيه الاسئلة فان المشرف يساعد الرجل لان يكون اقل انفعالا واكثر استعدادا لأن تكون المشكلة تقليدية .

وهنا يمكن ان نسأل فى هذه الحالة ما الحاجات التى جعلت الشاكى راضـيا ؟.

أول كل شيء أن الشاكى وصل الى المشرف وشكا له معضلتـه واستمع المشرف له وحاول حلها معه وساعده على حلها ووصـل الى درجة التسليم أو التصديق .

وثانيا : فان الاضطرابات قد زالت والتوتر قد نقص والشاكى شعر بأنه اكثر أمنا . وأخيرا فالان عند الشاكى قد ارتفعت وهو قد حصـل على شعور بالانتماء وعلى ذلك فالعلاقاكت الانسانية بين الموظفين داخل العمل مهم جدا فى زيادة رضا الافـراد عن أعمالهم وفى زيـادة كفايتهم الانتاجية فالناس يحبون العمل مع اناس يحبونهم ويحبون العمل مع رئيسى طيب ويريدون المساعدة من الادارة فى أعمالهم وفى التعرف على كيفيـة التقدم فى أعمالهم ، ويريدون ان يكافأوا من الادارة على العمل الجيـد المطلوب . انهم يريدون أنيشعروا بالالفـة فى أعمالهم وفى علاقاتهم مع زملائهم ومع رؤسائهم ومع اداراتهم .

الرضا عن العمل وفرص الترقى :

ان الناس كثيرا ما ينظرون بأمل الى المستقبل ويحبون أن يكـون المستقبل بالنسبة لهم احسن من الحاضر ولذلك فان فرص الترقي فى العمل مهم جدا فى رضا الافراد عى أعمالهم وفى زيادة كفايتهم الانتاجية ان الفرد غالبا يبتعد عنعمل ذا اجر عال ليأخذ عملا آخر يبدأ بأجر اقل ولكن فيه فرص للترقى مؤكدة بعد أوقات محددة .

الرضا عن العمل والأجور :

ان الاجر بالنسبة لنا نحن الذين نعمل لكى نعيش هو الذى يمكننا من شراء ما نريد من اشياء مادية وبدونه لا يمكننا العيش ، وقد تعتقد نتيجة لذلك أن الاجر يكون على راس قائمة المطالب المهمة بالنسبة للعاملين ولكن الحقيقة غير ذلك فعندما سأل سميث   الموظفـين فى بحث اجراه أن يرتبوا المال بين مجموعة من المطالب المهمة لهم فى أعمالهم وضعه غالبية الموظفين فى المؤخرة وقلة قليلة منهم وضعوه فى المقدمة .

مواءمة الدراسة بكليات التربية الرياضية
لتلبيــة احتياجات مجتمعنا المتطور

دكتورة / سهير بدير احمد موسى

أستاذة مساعدة بكلية التربية الرياضية
للبنات بالاسكندرية ـ جامعة حلوان

منذ ثورة ١٩٥٢ دخلت مجالات المجتمع المختلفة فى تيار من التحول . ويظهر ذلك أيضا فى مجال التربية الرياضية كجانب من جوانب التطــور الثقافى .

ومن خلال تداخل التربية الرياضية فى عملية التحول الثورى وتلاحمها مع المجالات المختلفة مثل الاقتصاد والصحة والتعليم والدفاع عن الوطن والثقافة نمت لدينا متطلبات يجب تحقيقها بالنسبة لخريجى كليــات التربية الرياضية .

ولقد جاء بالدستور بجمهورية المانيا الديمقراطية ١٩٧١ :

« أن تطوير التربية الرياضية كضرورة من ضرورات الحياة يعتبر واجبا اجتماعيا هاما ويجب أن يعمل على تحقيقه كل من المدرس والمدرب والمنظمات الاجتماعية المختلفة » (١) .

أما فى جمهورية مصر العربية فالظروف تختلف عن جمهورية المانيــا الديمقراطية من حيث الامكانيات والعادات والتقاليد الامر الذى أدى الى جعل التربية الرياضية فى غير مجال التربية والتعليم حتى الآن ليست جزءا من هدف خطة المراكز والمصانع والقطاعات المختلفة .

ومن هنا أصبح واجبنا هو ادخال التربية الرياضية فى جميع خططنا أينما تتواجد المجالات الاجتماعية .

ومنطلقا من هــذا الهدف وجب علينا اعــداد كوادر تتناسب مع احتياجات مجتمعنا من الناحية الكمية والنوعية . ولا شك أن من العوامل الهامة التى تؤثر على رفع مستوى الرياضة الاعداد السليم لهذه الكوادر بكلياتنا حتى نستطيع العمل فى جميع مجالات المجتمع المختلفة . وفيما يلى نتحدث بايجاز عن كل مجال من هذه المجالات .

اولا — التربية الرياضية والثورة الصناعية والعمال :

نظرا لتقدمنا الحالى فى الانتاج واستخدام الآلات الصناعية للعمال الدور الأساسى فى هذا المجال . ومن الطبيعى أن عملية الانتاج تتطلب عمالا أقوياء أصحاء . وهذا يعنى أن العامل يجب أن يتمتع بقدرات جسمية وبمستوى صحى جيد وقدرات عقلية سليمة ومتكاملة ومهارات عالية .

ومن هنا تتضح لنا اهمية الدور الذى تقوم به التربية الرياضية فى مجال زيادة الانتاج ورفع مستوى الاداء .

ولقد أوضح لنا « جراس ûras » ١٩٦٤ العلاقة بين الانتاج والتربية الرياضية كما يلى :

« ان التربية الرياضية والرياضة أصبحتا من العمليات الأساسية فى الانتاج وعلاوة على ذذلك فهما من الوظائف الهامة فى الحياة » .

ولقد أثبتت الأبحاث العلمية ان النشاط الرياضى المنظم أثناء فترات الراحة فى المصانع يؤدى الى زيادة الانتاج للعمال ورفع مستوى الانتاج وصيانة الآلات .

ولقد قام فياز ١٩٦٩ فى ج. م. ع. باجراء تجربة بمصنع شبين الكوم حيث أدخل أثناء فترات الراحة تمرينات لا يمكن بكل تأكيد تعميمها فى جميع المصانع نظرا لعدم وجود العدد الكافى من مدرسى ومدربى التربية الرياضية .

ومما سبق يمكن القول أنه لا يمكن رفع مستوى الانتاج الا بعمال أصحاء ذوى قدرات جسمية يمارسون الرياضة الامر الذى يتضح معه مدى أهمية دور مدرسى التربية الرياضية فى هذا المجال .

ولذلك وجب علينا عند تطوير الدراسة بكلياتنا العمل على اعداد الخريجين بحيث يمكنهم العمل ليس فقط فى المدارس ولكن ايضا كأخصائيين رياضيين فى المراكز الصناعية المختلفة .

ثانيا — الصحة والتربية الرياضية :

ان مفهوم الصحة ليس فقط الخلو من الامراض ولكن التمتع بقسط وافر من القدرات الجسمية والعقلية لدى أفراد المجتمع .

وبين التربية الصحية والتربية الرياضية رابطة وثيقة وجب علينا أن نؤكد من خلالها العلاقة بين التغذية وتقضية وقت الفراغ والعمل

والنشاط الرياضي والصحي . الامر الذى يتطلب تنمية المعرفة بأن الرياضة يجب أن تكون من مستلزمات الحياة .

وقال هونكر HONEKER ١٩٧١ :

« ان الرياضة والتربية الرياضية يلعبان دورا هاما فى المستوى الصحى للشعب حيث أنهما تساعدان الناس على اكتساب حياة صحية ومن خلال التردد المنتظم على الملاعب فانه يقتصد الطريق الى الاطباء . وأننا دائما نؤكد أن تطور القدرات الجسمية للفرد يعتبر من المحتويات الرئيسية لتكوين الشخصية المتطورة النامية » .

ولذلك وجب علينا أن نضع فى حسابنا أن للرياضة أهمية كبيرة فى الحفاظ على المستوى الصحى للشعب ولذا يجب أن نعمل على توفير الامكانيات المادية لممارسة الرياضة والاهتمام بدور التربية الرياضية فى المجتمع وترويجها والعمل على زيادة عدد الممارسين لها .

وقد قام فياز فى بحثه فى مصنع شبين الكوم ١٩٦٩ بايجاد العلاقة بين المرض وممارسة النشاط الرياضى .

وقد اكد فى ص ٧٢ أن العمال الذين يمارسون الرياضة اقل عرضة للاصابة بالأمراض من الذين لا يمارسونها اطلاقا .

وبذلك يمكننا أن نؤكد بأن رفع مستوى العمل يتوقف على الرعاية الصحية ومدى الاشراف على ممارسة الرياضة .

ومما سبق يتضح لنا أن هناك مجالات واسعة للعمل بالنسبة لخريجى كليات التربية الرياضية . وبنا ءعلى ذلك يجب أن يلم الطلبة بالمعارف والخبرات لس فقط فى مجال علوم التربية الرياضية ولكن يجب أيضا المامهم بالعلوم الطبيعية والطب الرياضى .

ومن ثم يجبان يعد الخريج للقيام بدوره الهام نحو رفع المستوى الصحى عن طريق ممارسة الرياضة .

ثالثا — التعليم والتربية الرياضية :

يرتبط التعليم بالمجالات المختلفة للمجتمع من خلال وظيفته الاساسية وهى اعداد وبناء أجيال المستقبل من الشباب للعمل الخلاق المنتج للمجتمع .

وان واجبات وأهداف التعليم تنبثق من متطلبات المجتمع ومن الواضح

ان واجبات وأهداف المدرسة تقع ضمن أهداف التعليم حيث تعمل على تعليم وتربية واعداد اجيال المستقبل من الشباب .

ونظرا لتطور احتياجات المجتمع الحالية فقد نشأت ضرورة تطوير المواد الدراسية المختلفة والتى يقع ضمنها درس التربية الرياضية .

وبذلك أصبحت التربية الرياضية والرياضة جزءا هاما من نظام التعليم واصبح للمدرسة والمدرس دورا فى اشراك الشباب والأطفال فى ممارسة الرياضة على أسس تربوية عن طريق درس التربية الرياضية والنشاط الخارجى .

ودرس التربية الرياضية كجزء هام من نظام التعليم بالمدرسة يعمل على تطوير مستوى القدرات الجسمية والمهارات الحركية لدى التلاميذ .

ويمكننا توضيح بعض القصور للوضع الحالى لدرس التربية الرياضية والنشاط الخارجى كما يلى :

- ما زال وضع درس التربية الرياضية بجمهوريتنا غير متكافىء مع باقى المواد الدراسية .
- عدم مراعاة الواجبات التربوية فى درس التربية الرياضية .
- عدم تمشى اهداف وواجبات درس التربية الرياضية مع التطور الاجتماعى بالدرجة الكافية .
- ما زال النشاط الخارجى الحالى ليس له نظام محدد .

وبناء عليه يجب أن نراعى فى اعداد خريجى وخريجات كليات التربية الرياضية ان يكونوا فى الوضع الذى يمكنهم من تطوير الرياضة بالمدارس.

رابعا ـ الدفاع عن الوطن والتربية الرياضية :

ان التدريب الرياضى لجميع أفراد الشعب له اهمية كبيرة بالنسبة للدفاع عن الوطن وخاصة فى الوقت الحالى . فنحن حاليا اما زلنا فى حالة حرب مع اسرائيل . وحماية الوطن ليست قاصرة على قواتنا المسلحة وحدها وانما هو واجب وطنى على كل فرد من أفراد الشعب وهنا تلعب التربية الرياضية الدور الهام ذلك انها تؤثر على قدرات الدفاع وتعمل على تطويرها .

وهنا يوجد للتربية الرياضية واجب هام وهو :

رفع القدرات الجسمية وخاصة تطوير الخصائص الحركية واعداد الشباب للدفاع عن الوطن .

وحاليا يزود التلاميذ وطلبة الجامعات بالمعرفة والمعلومات للمواد القومية والعمل على رفع مستوى القدرات، من خلال تطوير الخصائص الحركية مثل القوة ، التحمل ، السرعة ، الرشاقة وهذا يتبع من خلال درس التربية الرياضية والنشاط الخارجى .

وبذلك يجب أن تتضمن خطة الدراسة بكليات التربية الرياضية اقامة معسكرا للتربية العسكرية .

خامسا — الثقافة والتربية الرياضية :

ان التربية الرياضية ظاهرة اجتماعية لعملية تطور واتقان الخصائص والمهارات الجسمية والنفسية للانسان . ويمتد مفهومها الى اسلوب الحياة العلمية والى تطوير الناحية الجسمية ورفع المستوى الصحى للشعب .

والحياة العلمية كجزء من اسلوب الحياة الاجتماعية تكون فى نفس الوقت جزءا هاما من الثقافة القومية . ومن ثم فالتربية الرياضية كفرع من فروع الثقافة تعتبر ظاهرة اجتماعية هامة .

ويذكر SCHWIDTMANN شفدمان ١٩٦٥ :

« ان التربية الرياضية كأساس للعمل هدفها تطوير الناحية الجسمية للشعب لكى تتناسب مع قوى الانتاج والتقدم المستمر للمجتمع .

وهذه العملية الاجتماعية الهامة لتطوير القوى الجسمية ورفع مستوى وظيفة أعضاء جسم الانسان وقدرات التحمل عنصر هام لتطوير شخصية الفرد فى المجتمع وبذلك تصبح جزءا من الثقافة القومية » . ومن ثم فكل من الثقافة والتربية الرياضية يعملان ويهدفان الى تطوير قدرات الفرد وبذلك يجب أن تنعكس هذه العلاقة المترابطة فى اعداد كوادر التربية الرياضية .

بتطور التربية الرياضية وبتداخلها مع المجالات الاجتماعية المختلفة كما وضح لنا من العرض السابق ظهرت لدينا متطلبات يجب أن نعمل على تحقيقها ووضح لنا مدى أهمية اعداد خريجى كليات التربية الرياضية للعمل فى تلك المجالات المختلفة حتى تتناسب نوعية الخريجين والمتطلبات والاحتياجات النامية للمجتمع .

ومع ذلك ما زال الغرض من الدراسة بكليات التربية الرياضية بجمهوريتنا هو اعداد مدرسي ومدرسات للتربية الرياضية للمرحلة الاعدادية والثانوية فقط بالاضافة الى أنها تؤدي الى تطوير القدرات الجسمية والمهارات الرياضية للدارسين .

وبقيامنا بلقاءات شخصية مع عمداء ووكلاء كليات التربية الرياضية وكذلك مع ٢٥ من أساتذة تلك الكليات كانت الأسئلة المطروحة واجاباتها كما يلي :

ـ فيما يتعلق بالسؤال الخاص عن مدى تحقيق برامج الكليات لمتطلبات مجتمعنا الحالي : كانت الاجابة كما يلي :

	المدرسين والمدرسات	النسبة المئوية	العمداء والوكلاء	النسبة المئوية
نعم	—	—	١	١٢ر٥٪
لا	١٧	٦٨٪	٤	٥٠٪
نسبيا	٨	٣٢٪	٣	٣٧ر٥٪

وكانت حجج الذين أجابوا بالنفي ما يأتي :

٥٨ر٨٪ أفادوا بأن برامجنا تعمل على اعداد مدرس فقط وهذا لا يتناسب مع متطلبات مجتمعنا المتطور .

١٧ر٦٪ أفادوا بأن السجلات المختلفة للتربية الرياضية تطورت ولم يراعى ذلك في الخطة الحالية .

ـ أما بالنسبة للسؤال عما اذا كانت واجبات وأهداف الخطة الحالية تتناسب مع تطور مجتمعنا الحالي فالاجابات التي ذكرت يوضحها الجدول التالي :

	عدد المدرسين والمدرسات	النسبة المئوية	النسبة ٪	العمداء والوكلاء
نعم	١	—	٤ ٪	—
لا	١٥	٥٠٪	٦٠٪	٤
نسبيا	٩	٥٠٪	٣٦٪	٤

— وهناك سؤال آخر :

بالرغم من اعداد الخريجين للعمل فى مجال التدريس الا أن بعضـــهم يعملون فى المجالات الأخرى فهل يؤدون عملهم بنجاح ؟

أجاب ٨ ٪ من هيئة التدريس وكذلك ٢٥ ٪ من العمداء والوكلاء بنعم

أجاب ٨٤٪ من هيئة التدريس وكذلك ٦٢٫٥٪ من العمداء والوكلاء بلا

أجاب ٨ ٪ من هيئة التدريس وكذلك ١٢٫٥٪ من العمداء والوكلاء أكدوا بضرورة اكساب الخريج بعض المعلومات والخبرات فى المجالات الأخرى حتى يستطيع مواجهة المتطلبات .

— أما فيما يتعلق برفع مستوى الخريج عن طريق التخصص ؟.

فقد أيد ذلك ٩٦٪ من هيئة التدريس ٨٧٫٥٪ من العـــمداء والوكلاء وكان المعارضون لهذا الرأى ٤٪ بالنسبة لهيئة التدريس ، ١٢٫٥ ٪ بالنسبة للوكلاء والعمداء .

ويمكن تلخيص الآراء فيما يلى :

— ان الخطة الحالية للكليات لا تتناسب مع متطلبات مجتمعنا الحالى.

— يوجد تناقض بين تأهيل الخريج وبين مجال العمل المقبل .

— ان التخصص ضرورى لتحسين ورفع مستوى الخريج .

وحتى نحقق التفاعل والتكامل بين التربية الرياضية وبين احتياجات مجتمعنا المتطور نقترح ما يأتى :

— ان يطبق النظام العام لجميع الخريجين حتى يمكن تعيينهم مدرسين للتربية الرياضية فى المدارس الثانوية والاعدادية والابتدائية لســـد احتياجات المدارس .

— أن يحصل كل الخريجين على الحد الادنى من المعلومات فى تشكيل الترويح ورياضة وقت الفراغ حتى يمكنهم العمل فى هذا المجال.

— تمكين المتفوقين من التخصص فى نشــــاط معين ابتـــداء من الفرقة الثالثة وذلك عن طريق التعمق فى نظرى وعملى وطرق تدريس نوع

من الأنشطة الرياضية المختارة وزيادة عدد ساعات مادة التدريب حتى يمكن اعداد بعض الكوادر للعمل فى مجال تدريب الناشئين ..

الدوافع وسلوك الفرد نحو الملبس

للسيدة ملكة محمود الطنيخى
الأستاذة المساعدة بالمعهد العالى للاقتصاد المنزلى

ان لموضوع الدوافع اهمية كبيرة عند علماء النفس ، اذ انها من المحاور الرئيسية لتكيف الفرد مع بيئته الخارجية .

والدوافع هى حالة فسيولوجية وسيكلوجية داخل الفرد تجعله ينزع الى القيام بأنواع معينة من السلوك فى اتجاه معين أو هى نوع معين من القوة الداخلية للقيام بسلوك معين .

وعند وجود الدافع تتم الاستجابة لمثير ما ، كما انه يتم تحديد المثير الذى يؤثر فى الكائن الحى بمساعدة الدوافع . وتختلف الدوافع باختلاف الأفراد ، وقد يأتى أى فرد بدوافع متنوعة تلائم حالته الخاصة . وربما يريد البعض اضافة أن الدافع لقيام الافراد بسلوك معين قد يكون مقبولا وصحيحا لمعظم الناس فى مكان معين وفى فترة زمنية بعينها .

ويثير موضوع الدوافع تساؤلات كثيرة بالنسبة للسلوك الملبسى للافراد.

لماذا نرتدى الملابس ؟.

لماذا تخضع موضات الملابس للتغيير ؟.

ما هو الدافع لارتداء الناس للملابس الجديدة ؟.

ما هى العوامل التى تتسبب فى اهتمام الفرد بالملبس ؟.

ما هى أسباب ارتداء البعض لأزياء معينة ؟.

ما هى مظاهر تأثير المجتمع والفرد على نوعيات الملابس ؟.

ما هى علاقة القيم والاتجاهات باختيار الملابس واستخدامها ؟.

ما هو اثر الملابس على السلوك ؟.

وهنا يجدر بنا أن نتعرف على ماهية سلوك الفرد .

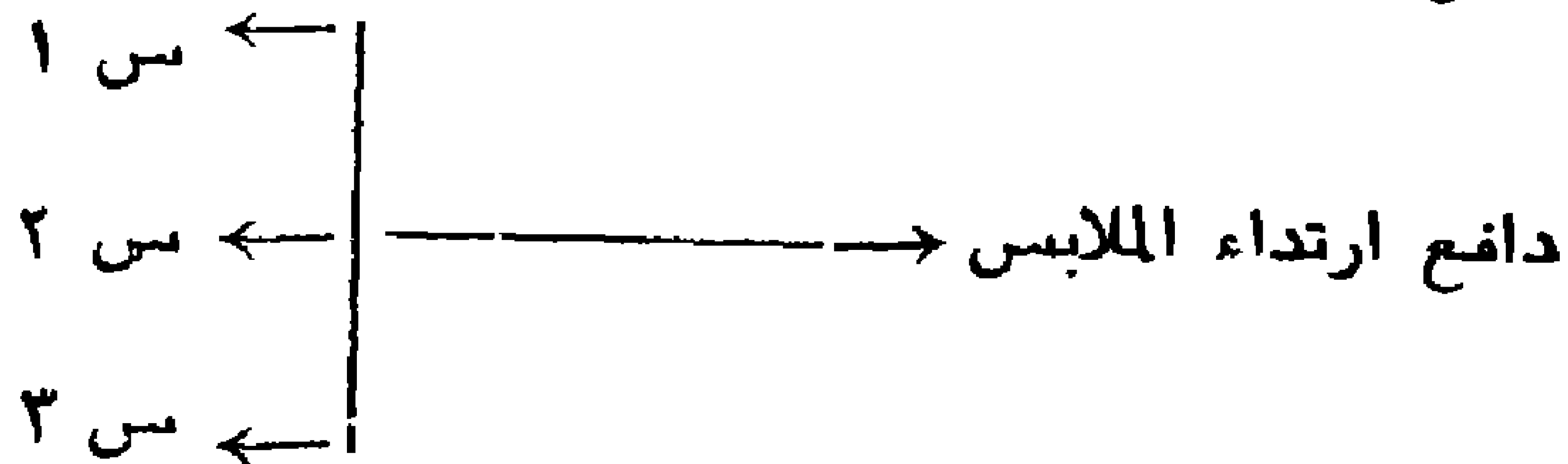
لقد فسر علماء النفس دوافع السلوك للفرد بأنها نتيجة دوافع داخلية موروثة ودوافع ثانوية مكتسبة . وان الفرد يقوم بسلوك معين نتيجة للمؤثرات الخارجية التى يتعرض لها من البيئة التى يعيش فيها ويحاول أن يتكيف مع تلك المؤثرات البيئية .

وتقول «Elizabeth Stuart Phelps» ان الملابس أكثر الفنون تعقيدا وصعوبة ، فهى تتطلب معرفة واسعة للفردية والانسانية لتفهم أسرارها وذلك لاستقرارها على هيكل الجسم البشرى ، ومشاركتها واتصالها بتعبير الانسان (١) .

ويعد تصميم الانسان لملابسه — من دون الفنون الاخرى — من أعظم التعبيرات الشخصية له . كما أنه يعتبر من أكثر الوثائق الاجتماعية والتاريخية اهمية . وقد سد الملبس على مر الاجيال والعصور ، حاجات كثيرة وظيفية ، تجميلية وزخرفية ، اجتماعية ، سياسية ، دينية ، وسيكلوجية للجنس البشرى .

كيف نعبر اذن عن دوافع السلوك الملبسى ؟ :

تختلف الاستجابات بالنسبة لدافع معين باختلاف المكان والزمان وباختلاف الافراد . فأسلوب اشباع الحاجة الى ارتداء الملابس يختلف باختلاف البلاد وباختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية . فالتعبير عن الدوافع الاجتماعية يختلف من ثقافة الى أخرى ، فيمكن أن يقوم اشخاص مختلفون بأفعال متنوعة لنفس السبب . ومن حيث ارتداء الملابس نجد أن سكان المدينة وسكان الريف يتشابهون فى المظهرين الوجدانى والادراكى لهذا الدافع ولكن يتمثل الاختلاف فى طريقة الاشباع أو الناحية النزوعية له ، فيتمسك اغلب سكان المدينة بالموضات العالمية الاوروبية السائدة وخاصة الشباب ضاربين بتقاليد البيئة والمجتمع عرض الحائط ، بينما ينزع أهل الريف الى اشباع حاجتهم الى الملبس دون التقليد الاعمى للموضة بمراعاة الاحتشام والقيم الخلقية والبيئة الموروثة . وقد يكون لدى بعض الأفراد حاجة قوية متساوية للمكانة والنفوذ ، ولكن لنشأتهم فى بيئات مختلفة فقد يبحث أحدهم عن المكانة بالتقرب من نوى النفوذ ، والثانى باتخاذ مظاهر النشاط الرياضى والقوة ، وقد يبحث ثالث عن سد نفس الحاجة بارتداء أحدث موضات الملابس ذات المستويات والطرز العليا .



كما أن هناك دوافع مختلفة وغير متشابهة يمكن أن تظهر من خلال سلوك أو تعبير واحد . فقد تشترى احدى السيدات زيا جديدا لأنها غاضبة أو تشعر بالاكتئاب بينما تشترى أخرى زيا جديدا لشعورها بالسعادة والسرور . وقد لا يحترم شخصان عادة ارتقاء ملابس تقليدية معينة ، ولكن لأسباب مختلفة .

دوافع مختلفة ← استجابة واحدة (١)

ارتداء الملابس

- دافع عرض التدم التكنولوجى
- دافع اشباع رغبة التغيير والتبديل
- دافع جذب انتباه الجنس الآخر
- دافع المنافسة مع نفس الجنس
- دافع ارضاء الموهبة الابتكارية
- دافع الرغبة فى الانتماء والحصول على الموافقة الاجتماعية
- دافع الرغبة فى التعبير عن الشخصية وتأكيد الذات
- دافع الرغبكة فى الحصول على ثقة اغير
- دافع الرغبة فى تدعيم الثقة بالنفس
- دافع الرمز للمكانة
- دافع الاحتشام

فقد يكشف أو يعبر سلوك ما ، عن دوافع متعددة متنوعة ، ويتيسر للانسان وهو أسمى الكائنات الحية ، التعبير عن دوافعه بشتى الطرق والأساليب .

ويمكن تحليل الدوافع الى ثلاثة عناصر رئيسية هى : (٢)

١ ــ مصدر الدافع وهو ثابت لا يتغير .

٢ ــ هدف الدافع وهو ثابت لا يتغير .

٣ ــ نوعية الاسلوب أو الوسيلة التى تؤدى الى الاشباع وهى مرنة قابلة للتكيف والتغيير والتعديل .

وهنا سأتعرض لتحليل بعض دوافع ارتداء الملابس فى حدود الركائز الثلاثة الأساسية سالفة الذكر .

الدافع الى الانتماء والحصول على الموافقة الاجتماعية :

ومصدره السعى والميل الى الحياة مع الغير ، بمعنى احساس الفرد برغبته فى الانتماء للغير فى صورة الاسرة أو الاصدقاء أو الوطن أو المهنة ، وكذلك فى انتماء الغير اليه .

كما أنه يهدف للوصول الى الامن النفسى للفرد عن طريق الارتباط بقبول ما اصطلحت عليه الجماعة من معايير واساليب سلوكية ، فيتطلع الفرد الى ادراكه لبيئته ، وبالتالى يصمم على التفاعل والتكيف معها باتباع السلوك الملبسى السائد ، وبذلك أيضا يشارك الجماعة فى اتجاهاتها وقيمها فيبرز التطبع الاجتماعى فى مظهره الملبسى بارتداء الملابس التى توافق مجموعته من حيث السن ودوره الاجتماعى فى العمل الذى يقوم به فيرتدى اليونيفورم أو الملابس التى تدل على نوع عمله متمثلا بزملائه فى ذلك ، وسلوكه هذا يعبر عن انتمائه والانتماء يوحى بالاحساس بالامان والقبول . كما أنه بالانتماء يحمى نفسه من نقد وسخرية الآخرين أو الشعور بالعزلة عن أفراد مجتمعه . فعلى سبيل المثال تسعى المرأة خاصة الى الفردية فى المظهر ، ولكن من خلال الاطار العام للموضة السائدة .

---

(٢) المدخل الى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ ، ١٦١ .

وحتى ولو أنكرنا أن الملابس تصنع الانسان ، فنحن نتحقق من أنها تخلق صورته . فالملابس فى الحقيقة وسيلة فعـــالة للصـــلة بين كل من الشخصية الفردية للمرء وانتمائه لمجموعته فى العالم الخارجى ، فكما يقول «Hostetler» (١) فى دراسته لاحدى الجماعات : أن لغة الملبس تكون فهما شاملا وتقديراً متبادلا بين المشتركين فى نفس التقاليد والعرف .

دافع الرمز للمكانة :

ان أحد الوظائف الرئيسية للملابس انها تسهل المواجهات الاجتماعية . فهى تمكن أى غريب من تحديد الطراز أو الطبقة التى ينتمىاليها مرتديها ؛ وبالتالى يتلافى ويتجنب أى وضع نحوه يعتبر من الأخطاء الاجتماعية (١) .

وكثيراً ما يستخدم الناس الملابس لتمييز انفسهم عن بعضهم البعض وللاشارة الى تعريف طائفتهم الاجتماعية . ومن أســـباب ارتداء الملابس الرغبة فى الظهور بصورة افضل وأرقى (أو على الأقل ليس أقـــل) من الآخرين . (٢) فالرغبة فى الحصول على تقدير مرتفع بين الزملاء والحاجة الى المـــكانة والهيبة تدفع الفـــرد الى البحث عن مكانة أعلى فى المجتمع باستمرار . فالأغنياء يرغبون فى الاحتفاظ دائمابالعلاقات الجلية الواضحة للتميز الطبقى ، فهم يريدون أن يوضحوا ولو بالتلميح ، انهم اكثر غنى وهم لذلك أفضل منبقية المجتمع . أما الباقون فيتلدون الأغنياء لانهم لا يرغبون فى الظهور بأنهم أقل منهم .

وتختلف المجتمعات فى الدرجة التى تشجع فيها على المسايرة والتميز فى الملابس وقد كان الحفاظ على التميز الطبقى للزى فى العصور الوسطى بقوة القانون . ولم يسمح النبلاء — اللذين سنوا القانون — لعامة الشعب بتقليد أزيائهم ، فقد كان ارتداء العامة للفراء يعتبر جريمة فى العصـــور الوسطى فى انجلترا .

ونجد أن أفراد الطبقة الغنية ينقدون ويعيبون ذوقالاغنياء المستحدثين

---

1) Hostet Ler, J.A. Amish Society, 1963. Baltimore The Johns Hopkins press, P. 138.

1) Linton, R. The Study of Man. 1936. New York. D. Appleton Century Co., Inc., P. 416.

2) Patric Pringle, Fashion, 1970. Thomas Nelson. P. 1.

على طبقتهم . ذلك لأن لكل فرد ذوق خاص فى الملابس والطعام والفن والموسيقى ، ويجب عليه أن يبدل ذوقه اذا انتقل من طبقة اجتماعية الى أخرى حتى ينال التقبل من افرادها . وهذا من الصعوبة بمكان . ولذا أيضا نرى أنه بمجرد انتشار موضة معينة ، سرعان ما تظهر موضة أخرى جديدة لان رائدات الموضة لا يحبذن اقتفاء الاحريات لأثرهن وتقليدهن ليكن متميزات دائما . ولنفس السبب أيضا نرى أنه كثيرا ما يصعب نقل وتقليد بعض الموضات الحديثة ، ويظهر ذلك واضحا جليا فى الطرز التاريخية . كما ان هناك أيضا تصميمات غير عملية ولا تناسب العمل أو حتى المشى، فقد ظهرت موضات من الطول بحيث كانت وكأنها تنظف الأرض للدلالة على انتماء من ارتدينها الى الطبقة العليا من راكبى العربات .

ولا يفوتنا أن ملابس الهيبز بتصميماتها المتنوعة ومظهرها الغريب، رمز للشباب فى وقتنا الحاضر ، كما أنها تعتبر من العلامات المميزة لشخصيتهم .

دافع الرغبة فى التعبير عن الشخصية وتاكيد الذات :

ينبع هذا الدافع من رغبة الانسان فى شعوره بقيمة واهمية دوره فى الحياة بهدف اقتناع الفرد ورضاه عن نفسه ، وكذلك ليحظى برضا الغير عنه من خلال الملبس . وقد قال شكسبير : « الملابس غالبا ما تعلن عن الانسان » . (1)

ولكل شخص اسلوبه الخاص المتميز اى انه يتخذ لنفسه أدوارا مميزة وسلوكا معينا تحدد شخصيته الفردية التى تتكيف مع بيئته . وتلعب الملابس دورا هاما فى التأثير على سلوك البشرية . وقد أشار «Hartmann» (٢) احد العلماء فى علم النفس الاجتماعى الى أن الملابس أبعد من أنها مركز اهتمام للأفراد ، وأن الأجزاء النفسية والاجتماعية لاختيار الملبس تستحق دراسة علمية ، فالملابس تؤثر على التالف الفطرى بين الناس ، عندما تقابل تقابل الغرباء ، فاننا نتجه الى تصنيفهم متخذين مظهرهم كدليل لنا وكأن ملابسهم تروى قصة .

وقد اعتبرت الملابس جزءا لا يتجزأ من المجال الادراكى الذى من خلاله يجد الشخص مكانه ويؤكد ذاته . فالملابس تعبير مظهرى عن شعور

---

1) Helen Mari Evans, Man the Designer, 1973. Macmillan, P. 305.

2) What's New In Home Economics. January, 1968. P. 25

الناس نحو انفسهم ويؤكد ذاته ونحو العالم المحيط بهم . وهناك اتفاق عام بين علماء علم النفس الاجتماعى بأن ثمة ارتباط أو صلة بين نوع الملابس المرتداه والفرد وسلوك المجموعة فقد اصبح للملبس اهمية كبيرة فى حياتنا .

وعندما نشعر بأننا قدمنا أنفسنا بنجاح من خلال زى معين فاننا نشعر بالثقة والزهو والاعتزاز نحو ردود الفعل والاستجابة له . ويجوز أن يوضح لنا ذلك سبب تفضيلنا لثياب معينة يحلو لنا ارتداءها فى معظم الأحيان .

دافع الوقاية والحماية :

بديهى أن الملابس الواقية صممت لتعكس الحاجات الخاصة بفترة تاريخية أو بعصر من العصور . فقد ابتدعت البدل المدرعة أثناء العصور الوسطى كوقاية وحماية ضد السهام والسيوف فى المعارك . وباختراع البندقية فقدت الدروع فاعليتها الوقائية واصبحت نوعا أو صورة من الملابس الرسمية . كما أن بدلة أبوللو ، بينما ينقصها الطراز الهجومى الذى للدرع ، فهى تستخدم فى وظيفة وقائية كما هو معروف ، اذ صممت خصيصا لارتدائها فى الفضاء . كذلك صممت بدلة الغوص الحديثة لوقاية مرتديها من البرد وضغط الماء بالاضافة الى اشتراكها مع بدلة أبوللو فى تزويد الانسان بالتنفس فى بيئة خالية من الاكسجين .

دافع عرض التقدم التكنولوجى :

تشكل الملابس الرقيقة المصنوعة من الورق رمزا لعصرنا الحديث ، فهى برغم أنها لا تقارن بالملابس الأخرى الواقية الا أنها صممت للحماية من الاوساخ والتاذورات اليومية ، ويمكن بعد ذلك القائها والاستغناء عنها نهائيا .

دافع ابتكار الخداع لضمان الصورة المرغوبة :

ان أحد الأغراض الرئيسية للملبس هو تحسين البناء الظاهرى للجسم البشرى والوصول به الى أقرب توافق مع الحد العادى المرغوب . ولكل مجتمع نظرته الخاصة للجمال التى قد تتغير بمرور السنين كما سجل «Madge Garland» (1) فى كتابه « الوجه المتغير للجمال » فقد تربعت

1) Garland, Madge. The Changing Face of Beauty. 1957. New York. M. Barrows and Company, Inc.

فينوس على عرش الجمال لزمن طويل ، ولكن لم يعد قوامها يثير اعجاب رجال ونساء اليوم . وبالمهارة اليدوية الفنية يمكن ابتداع الخدع للحصول على القوام الأكثر تقبلا باتباع قليل من الحيل فى تشكيل الملابس ويقرر العلماء وعلماء النفس (٢) أن الآلية البصرية للعيون قد لا ترى الأشياء كما هى حقيقة ، ذلك أن الادراك لا يوضح أو يفسر دائما الرسالة المرئية بطريقة صحيحة وأن خبراتنا الماضية تتخيل وتتصور بل انها ترغب فى التأثير على تفسيراتنا ، اذ تبدو الأشكال نتيجة لما يظهر من انطباعات ادراكية لا بسبب وجودها الحقيقى (٣) .

ومن هنا يتبين لنا أهمية تدارس الخداع البصرى وتطويعه لابراز التأثير الملبسى الذى نريده لخلق مظهر اكثر جاذبية وصورة أقرب للمثالية باستخدام حيل الخطوط والمساحات والألوان والاقمشة فى كسائنا .

ملحوظة :

تم اعداد هذا العدد من صحيفة التربية أثناء سفر السيد الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب رئيس التحرير بالخارج ..

---

2) Adele P. Margolis, How to Make Clothes Fit and Flatter. 1969. Donbleday. P. 20.

3) Seitz W. (ed). The Responsive eye. New York, N. Y. Museum. of Modern Art, 1965, P. 41. (satalouge).

الواجب المنزلى : تشخيص وعلاج

دكتور : احمد حسين اللقانى
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

ان كثيرا مما يشعر به تلاميذ المدرسة الابتدائية من مشكلات ليس لهم يد فيها ، انما نحن الذين نسجنا خيوطها عن غير قصد ، بحيث أصبحت مشكلات واضحة وملحة يلمسها الجميع ، وبالرغم من ذلك فلا نعرف السبيل الى تخطيها ، وفى أفضل الظروف ربما نعرف السبيل وانما نجد أنفسنا مشدودين وربما متشبثين بما ألفناه منذ زمن بعيد بالرغم مما ينطوى عليه من جمود وتخلف . والمحصلة النهائية فى هذا السبيل هى أن يظل القديم على قدمه مما يعوقنا عن اللحاق بركب الدول المتقدمة وتخطى الهوة التى تفصل بيننا وبينهم والدول المتقدمة استطاعت أن تستوعب جميع الأطفال فى التعليم الابتدائى منذ سنوات بعيدة ترجع الى القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، كما استطاعت تلك الدول أن تجرى من البحوث والدراسات العديدة التى شاركت فى تخطى معظم المشكلات التربوية . وتتضح ملامح تلك الهوة اذا ما حاولنا تبين بعض اتجاهات المستقبل التى تشير الى أن تلك الدول المتقدمة تسعى الى أحداث ثورة صناعية ثانية تؤدى الى رفع مستوى دخل الفرد ونقصان فى عدد ساعات العمل اليومية بحيث لا تتعدى (٤٠٠٠) ساعة طوال سنى حياته .

وفى مقابل ذلك يمكن القول : اذا كنا نسعى حقيقة الى ملاحقة تلك الدول فلابد أن نواجه المشكلات بالتفكير والابداع البشرى وتسليط العقل التربوى المتفتح على الواقع ومشكلاته الملحة التى لا تمهل ، أى أن الواقع هو نقطة البداية الطبيعية التى تبدأ من عندها عملية التشخيص ، وعلى اساس منها يبدأ وضع تصور للعلاج يأخذ بمجريات الأمور التربوية على المستوى العالمى وفق ظروف الواقع والامكانات المتاحة . ومعنى ذلك أنه عندما تنتهى مرحلة التشخيص لابد وأن نرجع الى الاتجاهات العالمية ونقلب الراى فيها وننتقى منها ونعدل فيها على النحو الذى يناسب ظروفنا وامكاناتنا ، الأمر الذى يشارك فى رفع الكفاية الداخلية للتعليم .

والواجب المنزلى بصورته الحالية يشكل مشكلة رئيسية يعانى منها تلميذ المدرسة الابتدائية ، فهو يكلف باعمال أو تعيينات يكون عليه انجازها

فى الفترة التى يقضيها خارج جدران المدرسة بعد نهاية يوم دراسى وبدء اليـــوم الدراسى التالى له ، وتلك الأعمال أو التعيينات ما هى الا أجزاء من المنـــاهج المدرسية ، وهى تتخـــذ عديدا من الاشكال والانماط ، فقـــد تكون فى صورة قراءات للحفظ والاستظهار أو كتابه للاستنساخ أو حل بعض التمارين أو المشكلات الرياضية أو رسم جهاز أو رسم خريطة وغير ذلك . ومهما كانت صـــورة تلك الواجبات فانها تعتمـــد مباشرة وبصفة كلية على الكتاب المدرسى ولا شيء غيره ، وعندئذ نجد التلميذ ينكب على كتبه المدرسية انجازا لتلك المهام التى كلف بها من قبل المدرسة ربما طمعا فى ثواب أو تجنبا لعقاب . والتلميذ فى انجازه لتلك المهام يحتاج الى وقت ليس بالقليل كما يحتاج الى مساعدة وتوجيه الآباء ، وهو أمر تفتقر اليه نسبة كبيرة من التلاميذ لسلبية البيت فى التوجيه والاشتراك — لسبب أو لآخر — فى البناء التربوى للتلميذ ، وحتى اذا كان البيت ايجابيـــا مشاركا ، فى هـــذه العملية فلن يكون له الأثر المتوقع الا اذا كان الآباء على دراية تربوية وثقـــافية كافية تســـاعدهم على توجيه الأبناء فى أثناء اكتسابهم للخبرات الجـــديدة التى تسهم فى نموهم التربوى . وللناحية السلبية مظهران : وفيه ينصرف الآباء عن الأبناء استيفاء لمطالب الاسرة ولكنهم يعلمون افتقـــاد الابنـــاء لمساعدتهم ، وعندئذ يستحضرون من يقوم بهـــذه المســـئولية نيـــابة عنهم فيشاركون فى تفشى داء الدروس الخصوصية بالرغم من استنزافها لجانب كبير من موارد الأسرة ، والمظهر الثانى وفيه ينصرف الآباء عن الابنـــاء منشغلين بأعمالهم غير مدركين لمعنى التربيـــة بالنسبة للأبنـــاء ، بل ولقد يذهبون الى أبعد من ذلك فيتخذون من الأبنـــاء ســـندا لهم فى أعمالهم فيشاركون فى الهدم التربوى .

وللناحية الايجابيةمظهران : المظهر الأول وفيه يكون الآباء على درجات متفاوتة من الدراية الثقافية والتربوية فيبذلون الجهد فى توجيه الابنـــاء ، الا أن بعضهم كثيرا ما يمارسون الضغوط ويفرضون القيود على الأبنـــاء بقصد مساعدتهم على احراز نتائج طيبة وسريعة دون أى شائبة .

والمظهر الثانى وفيه يشعر الآباء بجرم الجهل فى نفوسهم ، ولذلك فهم يسعون الى انقاذ الأبناء من ذلك الشعور ، فنجدهم يضعون فى أبنائهم من الآمال التى لا تتناسب مع قدراتهم ، فيمارسون ضغطا متزايدا وربما عقابا بدنيا كلما بدت نواحى قصور فى اداءات الأبناء .

والفرق بين المظهر الاول والمظهر الثانى للناحية الايجابية هو أن الآباء فى الأول يبذلون الجهد فى تعليم الابناء وفى أثناء ذلك يمارسون ضغطا وقيودا ومتابعة ، بينما الآباء فى الثانى لا يملكون القدرة على المشاركة فى تعـــليم

الأبنـــاء وانما يكتفون بمراقبة مدى التصاق الابناء بالكتب المدرسية . الا أن الآباء فى كل من المظهرين يتفقان فى شىء واحد ، وهو النظرة الى النتائج الا أن الأول ينظر اليها كمحصلة لجهوده فى تعليم الابناء ، بينما الثانى ينظر اليها كمحصلة للمراقبة والالتصاق بالكتب المدرسية ، والابناء فى الحالتين لا ينجون من العقاب اذا ما أتت النتائج متضمنة نواحى قصـــور لا تتفق وتوقعات الآباء وآمالهم .

واذا كان الواجب المنزلى بصورته الحالية يعد امتدادا طبيعيا للمناهج المدرسية فان الآباء مسئولون عن الاشراف على أبنائهم ومتابعة انجازاتهم ، وحينما تبدو نواحى قصور فى النتائج تبدأ المدرسة فى توجيه اللوم الى البيت ويبدأ البيت فى لوم المدرسة وفى النهاية يوجه المجتمع اللوم الى كل منهما .

فالمشكلة اذن تبدو فى أن التلميذ يكلف بواجبات منزلية (هى من صميم المنهج وليست على هامشه) يكون عليه انجازها منفردا أو تحت اشراف الآباء ، على حين أن التلميذ لا يستطيع أن يعلم نفسه ذاتيا ، وفى الوقت نفسه وفى أغلب الأحيان يعجز الآباء — لسبب أو لآخر — عن تحمل تلك المسئولية على النحو المرغوب فيه ، ولكن ما هى العوامل التى تضافرت فى تشكيل تلك المشكلة ؟.

هناك عوامل عديدة أسهمت — ولا تزال — فى تواجد تلك المشكلة التى يعانى منها معظم تلاميذ المدرسة الابتدائية وهذه العوامل هى :

• ان المقررات المدرسية الحالية تحتوى على أكداس من الحقائق والمعلومات نتيجة للتزايد المستمر فى المعرفة والنظريات العلمية ، الأمر الذى يشكل مشكلة أمام واضعى المناهج ، فنجدهم يضيفون المزيد من الحقائق والمعلومات المفككة وحذف أجزاء منها رغبة فى افساح مجال لمـــا هـــو جديد . ان تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون عددا محددا من السنوات على مقاعد الدراسة يخرج بعدها أغلبهم الى الحياة العامة وسرعان ما تتعرض تلك الحقائق أو المعلومات (أو معظمها) للنسيان . وفى ضوء ذلك نجد أن التلميذ يحتاج الى وقت طويل لاستيعاب تلك الحقائق والمعلومات وهو الأمر الذى لا يسمح به وقت المدرس ودوام اليوم المدرسى ، مما يدفعه الى تكليف تلاميذه بمهام يؤديها بالمنزل وهى لا تخرج كثيرا عن كونها تنحصر فى الحفظ والاستظهار .

وبالرغم مما ينفقه التلميذ من وقت وجهد كبيرين فى التحصيل فقد لا يخرج بفائدة حقيقية ملموسة ، الأمر الذى يدعونا الى الاشارة الى أن

هذا المجال يحتوى على اهدار فى الوقت والجهد والمال ، فضلا عن أن ذلك الأسلوب لن يمكن التلميذ من وضع تصور زهنى « أولى » لمجالات العلم وحدوده وهو الأمر الذى يعجز عن وضعه وتصوره بصفة ذاتية بعد تخرجه من المدرسة الابتدائية بالرغم من حاجته الماسة اليه لفهم بيئته وتفسير ظواهرها والمشاركة فى التصدى لمشكلاتها .

● ان كومة الواجبات التي يحملها التلميذ معه الى المنزل تشير بدون شك — الى عدم وضوح الرؤية بالنسبة لطبيعة التلميذ وخصائص نموه ، فقدرته على تركيز الانتباه لا زالت محدودة وهو يحتاج الى التعلم عن طريق اللعب والممارسة وقراءة كل ما يجذب الاهتمام ويستثير البحث عن الحقيقة وفهم الظواهر الطبيعية كما تنمو لديه القدرة على التفكير المجرد الذى يستند على استخدام المفاهيم والتعميمات ، كما تنمو القدرة على التفكير الناقد القائم على الاستنتاج والمقارنة والمقابلة والقدرة على التذكر القائم على الفهم . والواجبات المنزلية بصورتها الراهنة لا تستغل سوى القليل من طاقات وامكانات التلميذ ، فهى تركز على قدرته القائمة على التذكر فى أغلب الأحيان دون غيرها من طاقاته وامكاناته مثل القدرة على الفهم والتعميم والتطبيق والتفسير وغير ذلك ، الامر الذى يجعله يشعر بأن تلك الأعمال المفروضة عليه لا تتفق وحاجاته وميوله ، كما أنه لا يجد بينها غالبا ما يساعده فى التصدى لمشكلات تصادفه ويشعر بها فى حياته اليومية ، ومما يزيد الامر تعقيدا عدم التنسيق بين مدرسى المواد المختلفة فيما يكلفون به التلميذ من مهام ذلك أن كل منهم يسعى الى رفع مستوى التلميذ فى مجال تخصصه عن طريق دفعه الى مواصلة الدراسة بالمنزل لأطول فترة ممكنة بغض النظر عن تلك المهام الاخرى التى يكلف بها من قبل المدرسين الآخرين .

ولعلنا نلمس مدى الجهد والوقت الذى يبذله تلميذ المدرسة الابتدائية لاستيفاء لتلك الواجبات ، الأمر الذى يتعارض بشكل جلى مع طبيعته وخصائص نموه .

● تشارك المدرسة فى تربية الأبناء جنبا الى جنب مع المنزل باعتبارها حلقة فى سلسلة متصلة تضم الأسرة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته العديدة ، ولكن وضع وطبيعة وامكانات كل منها يحدد أحجام وطبائع واتجاهات تلك المسئوليات الموزعة ، فالمدرسة الابتدائية مطالبة بمسئولية تربوية باعتبارها المؤسسة المتخصصة فى هذا الشأن ، فضلا عن أنها أولى المؤسسات الاجتماعية التى يتعرف عليها التلميذ ويمارس الحياة فيها لعدد من السنوات ، ولكن بالرغم من ذهاب الطفل الى المدرسة فان المنزل يظل

متحملا لمسئولياته فى نواح معينة من نمو الطفل مثل القيم الخلقية والدينية والنظام والصحة والعادات السليمة ، ومعنى ذلك أن القاعدة هى أن وظيفة المنزل ليست وظيفة تعليمية ، بينما الاستثناء هو قدرة المنزل على المشاركة فى هذا السبيل ، وهكذا لا تنظر المدرسة الى المنزل على أساس أنه قادر على تحمل تلك المسئولية . حقيقة أن هناك من الآباء من يبذلون من الجهد والوقت الكثير فى تعليم الأبناء ، على اعتبار أن لديهم من الدراية الثقافية والتربوية ما يؤهلهم لذلك ، ولكن ليست هذه قاعدة يمكن أن تنسحب على جميع الآباء خاصة واننا لا زلنا نعانى من داء الأمية .

اننا قبل أن نحمل المنزل مسئولية تعليمية لابد أن نبذل الجهد ونخطط لتعمير العقول جنبا الى جنب مع تعمير القرى والمدن لنهيىء لأجيال المستقبل مناخا تربويا متكاملا خاليا من الصراعات والتواكل .

● كثيرا ما ينظر التلميذ الى الواجب المنزلى كمصدر للحصول على ثواب ولتجنب العقاب ، ذلك انه تعود منذ الصغر أن يحصل على جائزة اذا أكل واذا احترم المواعيد واذا ما تناول الدواء واذا ما أطاع ما يصدر اليه من أوامر من قبل والديه ، الأمر الذى يساعد على تكوين شخصيات مادية تنظر الى كل عمل يقوم به على أنه سيؤدى الى الحصول على منفعة مادية شخصية ، مما يتنافى مع ما يجب أن يكون وما تهدف اليه من تكوين شخصيات تتصف بالضمير الحى وتدرك قيمة ومنفعة ما نؤديه من أعمال ؛ أما العقاب فكثيرا ما يتخذ مظهرا بدنيا الى حد الايلام نتيجة لصدور أعمال أو أقوال تتعارض مع قيم واتجاهات الآباء ، بل كثيرا ما يفقد الآباء اتزانهم عند انزال العقاب بالأبناء ، وعندما نحدثهم فى جدوى هذا الاسلوب يقولون اننا نصلح اعوجاج أبنائنا ... انا نريد أن يصبحوا رجالا ولولا معاملتهم هكذا فانهم سينحرفون ويصبح من الصعب أن نسيطر عليهم .

وعندما يذهب الأبناء الى المدرسة يجدون الثواب الادبى ولا شيء غيره فى اغلب الاحيان ولكنهم يجدون الكثير من أساليب العقاب مثل التوبيخ واللوم والنقد والتهكم وربما العقاب البدنى الذى أصبح من ذكريات التاريخ القديم بالنسبة للتربية المعاصرة . والواجب المنزلى هو مصدر رئيسى للحصول على الثواب ورضا المدرس وأسلوب اكيد لتجنب جميع صور العقاب ، بل وكثيرا ما نجد من التلاميذ من يخافون مدرسيهم ويكرهونهم الأمر الذى ينعكس على مجرى حياتهم اليومية بل وعلى احلامهم فى كثير من الأحيان ، ولذلك فان التلميذ يؤدى واجباته عن خوف وليس عن اقتناع بجدواها وقيمتها وانما ارضاء لمن حوله ، بل كثيرا ما يلجأ الآباء الى أداء بعض واجبات أبنائهم تخفيفا عنهم واشفاقا عليهم من التعب وتجنيبا لهم مما قد يتعرضون له من عقاب .

● ان التدريس الحالى لا يزال يعتمد فى جوهره على تلقين التلميذ قدرا من الحقائق والمعلومات دون مساعدته على الخروج بمفاهيم وتعميمات مما يقتضى النظر الى المهارات المعرفية كنتائج للتفـاعل الديناميكى بين التلميذ ومواقف الاستثارة التى يتعرض لها أكثر من كونها عمليـة تشبع بالحقائق والمعلومات . ان قدر ونوع المفاهيم والمبادىء التى يستطيع التلميذا استخدامها يعتمد على كم ونوع (الاستثارة) الحقائق والمعلومات ، فضلا عن قدر الجهـد المبذول فى التفكير فيها . وعلى الرغم من ذلك نجـد أن التدريس الحالى يعتمد على تقديم ما ينبغى أن يتعلمه التلميذ بنفسه ، ومثال ذلك أن المدرس حينما يقدم تصنيفا لأشياء أو عوامل فانه يحرمه من التدرب على وضع التخطيط والتصنيف بنفسه وحينما يقدم تعميما فانه يحـرمه من التدرب على كيفية استخلاص التعميمات بنفسه . ان التدريس الحالى يعتمد على « ماذا نستطيع أن نلقنه للتلميذ ؟ وبالتالى نغفل « ماذا نسـتطيع أن نجعل التلاميذ يقدمون عليه ويفعلونه ؟ » .

ومن هنا نجد لتلاميذ منشغلين بعمليات الحفظ والاستظهار النى مهما بذلوا فيها من الجهد والوقت فلن يستوعبوا منها الا أقل القليل قياسـا على حقائق العلم ومعارفه .

ان التدريس فى أغلبه لايزال بعيدا عن الوظيفة التى تجعل النعـلم قائما على الفهم والتى تجعل التميذ قادرا على ايجاد أسس لتجميع الحقائق وتحديد الخصائص العامة بينها وتكوين المفاهيم والتعميمات التى تسـاعده على الانتقال من مرحلة الحفظ والاستظهار الى مراحل أكثر أهمية فى مجال المهارات المعرفية وهى التطبيق والتحليل والتكيب والتقويم ، وهى مهارات اذا ما تكونت لدى التلميذ فلن يصبح فى حاجة الى وقت وجهد كبيرين يبذلهما فى الحفظ والتسميع تأكدا من قدرته على التذكر .

● ان الامتحانات بصورتها الحالية هى محور اهتمام السلطـات التعليمية وأولياء الأمور والتلاميذ ، بل انه يمكن القول بأن شبح الامتحانات أصبح يخيف الآباء فضلا عن الابناء ، ذلك أنها من وجهة نظر الجميع تشكل المعيار الرئيسى الذى يمكن عن طريقه تلمس صدى الجهد المبذول طـوال العام الدراسى أو فى فترة من فتراته ، وحينما نعقد الامتحانات نجـدها تقصد التعرف على ما حصله كل تلميذ من المادة التعليمية التى احتواها المقرر الدراسى ، ولقد أصبحت المدرسة نتيجة لذلك تابعـة للامتحانات وأسلوبها التقليدى ، فنجد الدراسة وقد انتظمت فى النصف الأول من العام الدراسى ، وعند بدء النصف الثانى يبدأ الخلل يتسرب الى النظام المدرسى ، حيث يقل جهد المدرس وتقل سيطرة الادارة وتكثر الواجبات المنزلية ويكثر

-تغيب التلاميذ بتوجيه مباشر أو غير مباشر من الآباء ، استغلالا للوقت على أحسن صورة ممكنة فى الحفظ والاستظهار وعندئذ نجد العبء كله وقد وقع على عاتق الآباء فيراقبون الابناء وعدد الساعات التى يقضونها مقيدين بكتبهم ، بل ويحاولون التأكد من مستوى حفظ واستيعاب الأبناء للحقائق والمعلومات ، فاذا ما وجدوا قصورا فيها استحضروا الملخصات والكتب الخارجية التى تعرض الحقائق والمعلومات بصورة تساعد التلاميذ على التقاطها وحفظها واستظهارها بأسرع وقت ممكن .

وبذلك نجد أن العملية فى اغلبها قد خرجت من بين يدى المدرس (وهو العامل الرئيسى فى العملية التربوية) الى أيدى من هم ليسوا على دراية كافية بما هو مناسب وغير مناسب من وجهة النظر التربوية فيقع التلميذ فريسة للتخبط والارتجال نتيجة لعدم ثقتهم فى توجيهات الآباء ، ذلك انهم كثيرا ما يتعلمون معهم (لأول مرة) ويوجهونهم فى نفس الوقت .

● أن تعليم الأبناء لا زال قصرا على المدرسة وفى ذلك تجاهل لمصادر والامكانات الاجتماعية العديدة . فالمدرسة ليست المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التى تستطيع أن تمارس التربية والتعليم . فهناك الاذاعة والتليفزيون والصحافة وهناك المسجد والكنيسة والنوادى والنقابات، وكلها مؤسسات اجتماعية تستطيع المدرسة الافادة عن امكانتها فى مساعدة التلاميذ فى أداء الواجبات المنزلية .

ولعل هذا يتفق مع فكرة الاتصال والتفاعل الدائم بين المدرسة والبيئة، فالتلميذ يقضى ساعات فى الاستماع الى الاذاعة أو مشاهدة البرامج التليفزيونية واللعب فى النوادى وزيارة دور العبادة وغيرها ، فكيف لا يكون لتلك المؤسسات وظيفة تربوية الى جانب وظائفها الأخرى ؟ ان فكرة المجتمع المعلم المتعلم تهتم بالافادة من كافة مصادره وامكاناته فى العملية التعليمية ، بينما الوضع الحالى يقصر مسئولية التربية والتعليم على المدرسة التى تلقى بجانب كبير منها على المنزل والذى لا يستطيع فى أغلب الأحيان القيام بأعبائه .

مما سبق يبدو أن الواجبات المنزلية مشكلة تواجه تلميذ المدرسة الابتدائية ، وهى مشكلة متشعبة ، كما أن استمراها ينطوى على العديد من المزالق والمخاطر التى قد تسىء الى التلميذ والمجتمع عامة . ولذلك فانا نقدم بعض مقترحات للعلاج على المدى القريب وعلى المدى البعيد :

أولا ــ على المستوى القريب :

- مراعاة خصائص نمو التلميذ فيما يكلف من مهام منزلية ، سواء على مستوى مدرس الفصل أو مدرسى المواد ، وهنا تبدو اهمية الاتصال بين المدرسين والتنسيق بينهم فيما يتعلق بالواجبات المنزلية ، حتى لا يتعرض التلميذ للارهاق .
- امداد التلاميذ بالأسئلة الارشادية التى تساعد على الدراسة الذاتية وتوجيه التعلم ، فضلا عن أسئلة التقويم الذاتى التى يستطيع من خلالها التعرف على مدى فهمه ومتابعته للمادة العلمية.
- اعادة النظر فى محتوى المناهج مادة وطريقة بحيث لا تركز على الحقائق والمعلومات كغاية فى حد ذاتها وانما كوسيلة لاكساب التلميذ القدرة على استخلاص المفاهيم والتعميمات واكتساب الميول والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها .
- اعداد دليل للآباء يتضمن خصائص نمو الأبناء وأفضل الظروف المنزلية التى ينبغى أن تتوفر للتلميذ فى أداء الواجبات المنزلية وبعض أساليب التوجيه والارشاد التى يستطيعون استخدامها عند التعامل مع الأبناء فى هذا الشأن .
- الافادة من امكانات الاذاعة والتليفزيون والصحافة فى تعليم الآباء أفضل السبل فى توجيه الأبناء من خلال مواقف طبيعية لا يشعرون فيها بالمبالغة أو الافتعال بحيث يمكن التعرف على ما هو صواب وما هو خطأ من الناحية التربوية .
- الافادة من طاقات بعض المدرسين فى أوقات فراغهم والمدرسين المتقاعدين باستخدام أسلوب المدرس الزائر أو المتجول ، والقوافل التعليمية (حيث يتم تجميع تلاميذ الحى أو القرية فى ناد أو نقابة) فى مساعدة التلاميذ على حل ما قد يعترضهم من مشكلات فى واجباتهم المنزلية .
- اعادة النظر فى أسلوب التقويم الحالى بحيث لا يقتصر على امتحانات المقال التى تقيس فى أغلب الأحيان مستوى ما استوعبه التلميذ من الحقائق والمعلومات ، وانما يتسع ليشمل ميوله واتجاهاته ومهارته وأسلوب تفكيره .

ثانيا ــ على المستوى البعيد :

- استكمال مقومات نجاح العمل التربوى بالمنزل من خلال القضاء على داء الأمية ورفع المستوى الثقافى للآباء .

- النظر فى امكانيــة الافادة من امكانات المســاجد والكنائس والأندية والنقابات بحيث تكون قادرة على المشاركة فى المسئولية التربوية على أساس علمى مدروس ·
- اجراء الدراسات والبحوث حول الدروس العلاجية وكيفية اعدادها وأسلوب تمويلها مما يسهم فى معالجة نواحى القصّور فى أداءات التلميــذ ·
- العودة الى نظـــام اليوم المدرسى الــكامل ، حيث يتوفر من الوقت ما يساعد على توجيه القدر الكافى من الرعاية والتوجيــه للتلميــذ داخل المدرسة بل وربما توفير الامكانات واتخــاذ التدابير اللازمة ليقوم التلميذ بأداء الواجبات بالمدرسـة .
- ضرورة استخدام أساليب التعلم الذاتى وتدريب المدرسين قبـــل الالتحاق بالخدمة وفى أثنائها على استخدامها ، واجراء الدراسات والبحوث لتحديد ما يتفق مع امكاناتنـــا وظروفنـــا الاقتصـــادية والتعليمية .
- اجراء البحوث حول استخدام المدخل الوظيفى فى التدريس فى المرحلة الابتدائية وما يرتبط به من تحديد ودراسة لامكانات البيئة المحلية ومصادر التعلم بها مما يتلائم مع طبيعة التلميذ وميله الى التعــلم عن طريق الممارسة .
- اعداد وسائل التقويم اللازمة للتعرف على نواحى النمو المختلفة للتلميذ ، وتدريب المدرس قبل الالتحاق بالخدمة وفى أثنائها على كيفية استخدامها وتفسير نتائجها والافادة منها فى توجيه وارشاد التلميذ .

وبعد فان تلك المقترحات ما هى الا مجموعة من التصورات التى نعتقد أنها يمكن أن تكون سبيلا لحل تلك المشكلة أو التخيف على الأقل من حدتها والحاحها ، وهو أمر لا ينبغى اغفاله أو تناسيه لانه يتعلق ببناء الفرد الذى سيشارك فى تشكيل المستقبل .

* * *

مجالات وفرص العمل لدراسات الاقتصاد المنزلى

(حاليـــا ومستقبلا)

السيدة / ســعدية سليمان
المعهد العــالى للاقتصاد المنزلى

ان الاقتصاد المنزلى موضوع واسع تتداخل معه علوم وفنون مختلفة ، فمن دعائمه علوم الطبيعة والكيمياء ، وعلوم النفس والصحة والاجتماع ، وكل ما يساعد على رفع المستوى الاجتماعى بتحسين وسائل المعيشة على أسس علمية وثقافية تجعل « دراسات علم الاقتصاد المنزلى » ضرورة لا غنى عنها . حيث لا تقتصر فائدة هذه الدراسات على الحيـــاة الأسرية وادارة البيوت . بل تتسع دائرتها حتى تشمل كافة المرافق فى الحياة العامة ، فتعكس بذلك صورة حضارية متقدمة متطورة هى هدف كل شعب حى فى عصرنا المتطور الحديث .

وللاقتصاد المنزلى الحديث فروع عـــديدة واتجاهات شتى تتجـــاوز الحصر لرفع مستوى الافراد والجماعات ، بل مستوى الانسانية جمعاء على المدى البعيد .. صحيا ، ونفسيا ، واقتصاديا ، واجتماعيا ... ولذلك فانه يمكن القول بأنه قد مضى ذلك العهد الذى كان هدفه من تعليم المرأة الاقتصاد المنزلى هو اعداد الطعام ، وغسل الملابس وكيها ، ونظافة المنزل ، والحياكة .. ولا شىء غيرها .

ولم يكن الاقتصاد المنزلى بذلك المفهوم القديم سوى فكرة ســـاذجة ولكنها أمام اتساع الحياة وتطورها ، وأمام احتياجات المجتمعات الناميـــة ووثبات الشعوب الصناعية المتقدمة ، ما لبثت أن تولدت منها أفكار كثيرة واكبت التقدم العلمى لتلبية متطلبات الحياة العصرية ، فالتحمت بالعلوم المتعددة والفنون المستحدثة ، فشملت الفرد والاسرة والجماعة ، فأصبحت احدى ركائز — المجتمع اتى تقوم عليها رفاهيته ويستند اليها استقراره ،

مما أدى الى انتشار المزيد من معاهد الاقتصاد المنزلى وكلياته ومؤسساته ، والتوسع فى دراساته لاعداد ذوى الخبرة والكفاءة الذين تحتاجهم مرافق الحياة الحديثة حيث أن تلك الدراسات قد تجاوزت فى مسيرتها شئون المرأة الخاصة واهتمامات المنزل الضيقة واطلت من آفاق رحبة على شئون الوطن الكبير ، فأصبحت دراسات الاقتصاد المنزلى تخدم غرضا مزدوجا ، فالى جانب اعداد المرأة لحياة المنزل الحديث المتطور . فانه يعدها بقوة وكفاءة لتأخذ مكانها فى مجال العمل العام حيثما احتاج موقع العمل العام الى تدبير واقتصاد وخدمة اجتماعية أو انسانية .

وعندما نتحدث عن الاقتصاد المنزلى انما نتحدث عن دراسات هى أقرب الدراسات الى طبيعة المرأة . وعن طريقها يتسع لها مجال الثقافة المتشعبة ، ومجال العمل فى شتى نواحى الحياة العامة ، ولا بأس فى أن يكون كثير من الرجال قد احتل أمكنة مرموقة فى هذه المجالات ، فذلك أمر له أسبابه المعروفة التى ترتبت على سبق الرجل عندما بدأت النهضة التعليمية فى مصر ، وما صاحب ذلك تحت وطأة التقاليد القديمة من تعثر تعليم المرأة سنوات طويلة استطاعت فى نهاينها بالكفاح والتصميم والتقدم الفكرى العام أن تصل الى انتزاع حقوقها واحدا بعد الآخر ، حتى تساوت مع الرجل تماما فى حق التعليم والعمل ، وبذلك لم يصبح أمامها الا مواصلة الكفاح والتصميم لتحتل مواقع العمل التى أصبحت مؤهلة لها بدراسات علمية مكثفة متمشية مع طبيعتها النسوية ذوقا وفنا وعطاء وبذلا .

ولا يراد بهذه الاشارة أن تقوم حرب بين المرأة والرجل فى هذه المجالات ، ولكن الاشارة لا تعدو تقرير أمر واقع . وفيما عدا ذلك فانها المنافسة الشريفة ،وقبل هذا فانه الاعتراف بفضل أولئك السابقين المتقدمين الذين مهدوا الطريق وطوروا دراسات الاقتصاد المنزلى . ومنهم من ضرب المثل فى النبوغ فنال درجات علمية عالية فى ادارة الفنادى والمطاعم والكافتيريات وغير ذلك من المؤسسات المشابهة ومنهم من تخصص فى تصميم الأزياء مع ما تتطلبه من فن دقيق وذوق رفيع ومهارة فى التعرف على أذواق الناس للوصول الى ابتكار جديد أو (موضة) مقبولة ... وكل أولئك يمكن الاستفادة منهم بطريق مباشر ، أو بأن تكون قصة نجاحهم موضع دراسة مفيدة لا تخلو من اضافات تثرى الدراسة المتطورة المطلوبة .

وتسوقنا هذه المقدمة الى الحديث عن فرص العمل ومجالاته ـ حاليا ومستقبلا ـ أمام المؤهلات الصاعدة فى علم الاقتصاد المنزلى ، وهذا حديث طويل نحاول بقدر المستطاع أن نوجزه فى هذا المقال نظرا لاتساع تخصصات الاقتصاد المنزلى وتعدد فروعه فى معاهده العليا بعد تلك المرحلة

التعليمية بالمدارس التى تتوقف مناهجها عند دراسات وثيقة الصلة فقط بحياة الأسرة كاعداد الأطعمة المختلفة ، واختيار الأنسجة والملبوسات وطريقة العناية بها ، والتفصيل والحياكة ، ورعاية الطفل وأصول الصحة العامة ، والتمريض ، واختيار الأثاث وتنسيقه وصيانته ... وهكذا مما يكسب الطالبة بعض الخبرة الذاتية والمهارة اليدوية ، دون تعميق ذى شأن ودون ارتباط وثيق بالمفاهيم العلمية ووجوه النشاطات الاجتماعية الفنية والادارة الحديثة فى كافة مواقع العمل التى تحتاج الى خبرات وخدمات الاقتصاد المنزلى ... وهذا التطور والتعميق فى الدراسات هو ما تقوم به المعاهد العليا لاعداد طالباتها وتأهيلهن لشغل وظائف محترمة فى مجالات كثيرة تتسع الآن عاما بعد عام بازدياد كثافة السكان وارتفاع مستوى الخدمة القائمة على ذلك الاقتصاد المنزلى المدروس الذى أخذت جماهير الأمة تتذوقه وتتعلق به وتراه ضرورة من ضرورات تقدمها الحضارى .

ولا خلاف على أنه كلما اتسعت تلك المجالات كلما زادت فرص العمل أمام خريجات معاهد الاقتصاد المنزلى ، وهذا ليس مجرد أمل ، بل هو حقيقة ملموسة تؤيدها الاحصائيات ، ويؤيدها واقع الحياة فى مصر وفى البلاد العربية وكافة البلاد النامية فى العالم .

ويمكن القول بأن عمل خريجات دراسات الاقتصاد المنزلى فى مصر — سواء من المعهد أم دور المعلمات — كان مقصورا على التدريس فقط ، ولكن بعد أن تطور مفهوم الاقتصاد المنزلى فى العالم ، وتطورت دراسته بمصر طبقا للمفاهيم الجديدة وانشئت له أقسام جديدة عالية كما هو الحال فى كلية الزراعة (جامعة القاهرة) وكلية البنات (جامعة عين شمس) وكلية الزراعة بجامعة اسكندرية وأصبحت هناك فرص عمل جديدة الى جانب التدريس ، ولو أن هذه الفرص لم تبلغ بعد ما وصلت اليه مثيلاتها فى بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة وانجلترا وسويسرا .. الخ حيث أصبحت خريجة الاقتصاد المنزلى هناك تحظى بأعمال ووظائف جديدة لم تكن المرأة ترتادها من قبل ، مثل مديرة انتاج فى بعض المصانع الكبرى أو مديرة بشركة ، الى غير ذلك من أعمال ذات مسئولية ضخمة .

واذا ألقينا نظرة على فرص العمل المتاحة حاليا فى مصر لخريجات معاهد وكليات الاقتصاد المنزلى ودور المعلمات ، وجدنا انها فى حدود التلخيص الآتى :

١ — العمل فى التدريس فى المراحل المختلفة بالمدارس .

٢ — العمل ضمن هيئة التدريس بالمعهد أو الكلية .

٣ ــ العمل فى المدرس العامة التى تعمل على تدريب الدارسين .

٤ ــ العمل فى مجال نشر ثقافة الاقتصاد المنزلى على المدى الواسع ، مثل العمل فى المنظمات الدولية التى تعنى بدراسة الاقتصاد المنزلى والزراعة .

٥ ــ العمل كخبيرة للتغذية فى النطاقين المحلى والدولى .

٦ ــ « فى المؤسسات والفنادق والمطاعم .

٧ ــ « فى وزارات الشئون الاجتماعية والتموين والزراعة

٨ ــ « فى تصميم الملابس والمنسوجات .

اما الفرص المتاحة مستقبلا فالنظرة اليها واسعة شاملة ، وذلك بالنظر الى المستقبل المشرق الواعد الذى بدات بلادنا العزيزة تدخل أبوابه وتعبر جسوره بعد انتصاراتها السياسية والعسكرية والاقتصادية التى جعلتها قبلة أنظار العالم فى الغرب والشرق ، مما جعل سياسة (الانفتاح الاقتصادى) سياسة وسمية راسخة تفتح الباب لاستثمارات هائلة تتيح فرص العمل لكافة قطاعات الشعب ، وبالتالى سيكون هناك العديد من اعمال والمشاريع التى يمكن أن تستوعب مستقبلا أكبر قدر ممكن من خريجات الاقتصاد المنزلى بفروعه المختلفة بالاضافة الى الأعمال الحالية التى يقمن بها ، ولن يطول الوقت حتى تقف خريجات معاهدنا على أرض صلبة ويكون منهن خبيرات الشركات التى تقدم الخدمات المنزلية ومديرات العلاقات العامة للشركات المنتجة للأغذية ، والخبيرات فى مصانع النسيج ، ومصانع الصابون ومستحضرات التجميل ، وزيادة على عملهن فى ادارة المطاعم والفنادق ، وتقديم البرامج المتعلقة بالاقتصاد المنزلى فى الاذاعة والتليفزيون ، وفى الصحافة ودور النشر ، والمشاركة فى كافة الأعمال الحرة بالاعلان والتسويق ، ورفع وتحسين مستوى الانتاج فى مجالات الصناعة المتطورة ، وقد حدث هذا كله وأكثر منه فى كل البلاد المتقدمة التى تتقدم الركب الحضارى المعاصر .

وسيطول الحديث ويتشعب لو أردنا أن نتناول بشىء من التفصيل يعنى ما أجملناه آنفا لذلك أكتفى باعطاء صورة من الواقع يتمثل فيها نشاط احدى الرائدات الحاليات للاقتصاد المنزلى فى الولايات المتحدة ، وهى تعمل فى احدى الشركات الكبرى التى تضم عددا من الخبراء والباحثين فى الشئون الغذائية وتصنيع الأطعمة ،ولقد كتبت هذه الخبيرة

* مس لورين » عن تجربتها فى العمل باحدى الشركات الكبرى ، فقالت :
« لقد كنا نعمل متعاونين نحو انتاج أفضل، وكان هدفنا أن نزيد باطراد فى حجم المبيعات مستعينين بمعلوماتنا عن الكيمياء والتكنولوجيا وغير ذلك من العلوم المتصلة بالاقتصاد المنزلى .. وقد حالفنى الحظ فشغلت منصب مديرة فى الشركة ، ولكن المنصب لم يشغلنى عن المساهمة مع الباحثين من العلماء فى فحص وتحليل المواد الغذائية والعمل على اجادة تصنيعها واضافة عناصر ترتفع من قيمتها الغذائية ، ثم توجه العاملين الى افضل الوسائل فى الاعلان . وتعبئة المعلبات واعداد المغلفات .. وفى مجال عملى وضعت برنامجـا للاسـتهلاك حظى باختياره للتدريس فى مدارس الاقتصاد المنزلى للاستفادة منه ..كما انى لم أقطع صلتى بالتدريس وهيئات التدريس بالعديد من تجاربى فى ميدان العمل ، وامتد نشاطى الى الصحافة فخصصت لى احدى المجلات الأسبوعية الواسـعة الانتشار عمودا بين صفحاتها لشئون التغذية وألوان الطعام الشهية المفيدة .. وهذه الأعمال جميعا كانت تدعيما لتجاربى التى عززت مركزى وجعلتنى موضع الثقـة فى كل ما ألقى على عاتقى من مسئوليات ، ولقـد كان فيما حققتـه من نجاح وفيما نلته من شهرة ، ما دفع بالصحف والمجلات وهيئات الاذاعة والتليفزيون الى أن نعقد معى الندوات والمقابلات لافادة الأسر والافراد .

قرر مجلس ادارة رابطة خريجى معاهد كليات التربية اختيار الأستاذ / ناصف عبـد السيد ابراهيم الموجه العـام بالوزارة مديرا لادارة صحيفة التربية والأستاذ / عبـد الراضى ابراهيم محمـد المعيد بكلية التربية جامعة عين شمس سكرتيرا مساعدا للتحـرير ابتداء من العـدد القادم .

النمو الفنى عنـد الطفل

للدكتور لطفى محمد زكى
أستاذ التربية
المعهد العالى للتربية الفنية

تستمد نظريات نمـو الطفل فى الفن أساسا من الدراسات الوصفية لانتاج الأطفال . وتعتمد تلك النظريات على فرض أن النمـو فى تركيب محتويات الرسم يكون أكثر ارتباطا بالعمر العقلى منه بالعمليات السلوكية المؤثرة على اتجاه الطفل ومعدل نموه . وتبعا للنظريات الأسبق فى القدم، كان الرسم سلوكا بسيطا لا يتضمن المتغيرات الكثيرة التى نعرفها الآن . كما كانت تعتمد على مجموعات الأشياء فى رسوم الاطفال التى يتذكرونها وليست فى قدرتهم على الرسم عندما يستجيبون لشىء يمكنهم رؤيته .

ان طرق البحث لتصنيف الأطفال عن طريق العمر الزمنى ثم النظر للمتشابهات بينهم فى سن معينة قـد يخفى الفروق ذات الدلالة بينهم . وعندما نناقش فن الأطفـال مع التأكيد على الرسم فاننـا نتحـدث عن موضوع أكثر سعة من تلك المهمة البحثية المحدودة فى اختيار — رسم — رجل (١) . ويقول د. هارس(٢) فى دراسته الشاملة فى بحث النمو الفنى عند الطفل ان « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخصوصية فى بنيتـه ومزاجه لعالمه وخبرته » . وهـذه العبارة قد تعدل فتقـرأ : « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخصوصية فى بنيته ومزاجه نتيجة تفـاعله مع عالمه الفريد كلما تعلم أن يعبر عنه رمزيا » .

وسواء أكانت خبرة الطفل أم شخصيته المعنيـة هى التى نمت من تفاعل بين حاجته العضوية وبيئته التابعة للعمر الزمنى ، بحيث كان فن الطفل رد فعل عضلى تماما ، فان تأثير البيئة على النمو الجسمى ينبغى أن يحسب حسابه ، لأن السن عامل له وزنه الفعال بمرور الزمن ، وهو أيضا عامل من عوامل النمو .

---

(1) Florence Goodenaugh, «**The Intellectual Factor in Children's Drawings**» Doctoral dissertation, Stanford University, 1924.

(2) Dale B. Harris, **«Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity»**, (New York : Harcourt, Brace and World, Inc. 1063), p. 133.

علاقة أسلوب الرسم بالحالة الادراكية للتعبير عنه :

لقد قادت د. « لوفانو »(٢) بحثا قيادة دقيقة يرمي لدراسة رسم بعض التلاميذ فى مدرسة ابتلائية ، من الصف الثانى الى السادس . وكان العمل المطلوب من التلاميذ أن يرسم الواحد منهم ما يراه عندما تعرض عليهم صورة شفافة فوتغرافية بوساطة جهاز عرض (فانوس سحرى) وهى تمثل الباب الخارجى لمدرستهم . وقد تضمن هذا العمل المكلف به التلميذ عرض مؤثر بصرى لا يعتمد على الذاكرة وحدها . ثم قومت الرسوم بوساطة فريق من الحكام المدربين ، الذين قوموها وفحصوها تبعا لدرجة استجابة التلميذ التحليلية لما يراه أو شمول ما يراه ، وأيضا من جيث الحجم ، والقيمة ، والتفاصيل ، والعلاقات بين المساحات ، وفصل الشكل عن الأرضية .

وتبين الرسوم الآتية استجابات التلاميذ للصورة الفوتغرافية للباب الخارجى ، وهى مبينة فى شكل(١) . أما الأشكال من (٢ — ٦) فهى أمثلة لاستجابات التلاميذ فى كل صف دراسى . أما الرسم المبين فى شكل (٧) فيصور هذه المعلومات فى شكل احصائى* .

تحليل :

وهناك دليل على تقدم التلاميذ كلما انتقلوا من فرقة الى فرقة أعلى . ويتضح لنا ذلك اذا نظرنا الى المتوسط الحسابى للدرجات — Meanscore . وكذلك يوجد دليل آخر على النمو اذا نظرنا الى أعلى درجات كل فرقة . ولكن عندما ننظر الى مدى الدرجات فى كل فرقة الى مستواها ، يتضح أن لدى أى معلم فى هذه الصفوف كثير من التلاميذ الذين لا يتغيرون فى قدرتهم على الاستجابة الى مؤثر واحد عندما يسجلون ما يرونه . وأكثر من ذلك ، فان الاختلاف والتنوع يكونان فى الفرقة الأعلى أكبر من الفرق الدنيا . وقد اتضح انه لا ارتباط ذا دلالة احصائية بين العمر الزمنى والدرجات فى هذه الاستجابة للرسم عند مستوى أية فرقة ،

Jessie J. Lovano, **«The Relationship of Graphic Style, and Mode of Perception to Graphic Expressions»**. Doctoral dissertation, University of Oregon, 1969.

* الأشكال والرسوم المقدمة فى هذا المقال مأخوذة عن د. « لوفانو » .

وكان مقدار أقل معامل ارتباط هو (٠٫٥ر٤) وهو الذى وجد عندما جمعت كل الصفوف معا .

العوامل التى تؤثر فى انتـــاج التلميذ :

ولكى ندرك نمو الطفل ينبغى أن نتجـــاوز النظر الى رســـمه حتى نستنتج العوامل الخاصة المأخوذة من « المعدلات المبنية على السن » ، لنرى كيف تؤثر العوامل التالية فى انتاجه :

١ ــ الطريقة التى توجه بها الثقافة انتباه التلميذ .

٢ ــ أسلوبه المعرفى فى تناول المدركات ، هل هو ينمو الى التحليل أم الى الشمول ، الى التأمل أم الى الاندفاع .

٣ ــ الطرق التى تعلم بها التلميذ ربط نفسه بالفراغ ذى الأبعاد الثلاثة .

٤ ــ تطوره فى الثبات الادراكى ومدى اعتماده عليه ــ فى رؤية الأشياء كما يعرفهـــا ، أو كمـــا تظهر فى الفراغ المـــادى ، أو فى هـــاتين الحالتين معا .

٥ ــ طرق تشجيع بيته وبيئته المدرسية فى نمو صفات الخلق والابداع من حيث الطلاقة ، والمرونة ، والاصالة ، واتجاهات اللعب ، وحرية التكيف .

٦ ــ المفاهيم التى تعلمها التلميذ والدرجة التى اعتاد بها ربط المدركات البصرية بتلك المفاهيم .

٧ ــ المدركات التى يعى بها .. وقدرته على معالجة الأجسام فى الفراغ وتحليل علاقاتها .

٨ ــ مهارات اكبار والمفاهيم التى تلقى منها التلميذ تعلمه السابق .

٩ ــ ثراء البيئة المرئية أو فتورها أو جديتها .

١٠ــ ماضى خبراته فى الفن ، ســـواء أكانت عاملا من عـــوامل الـــدعم والتقوية ، أم عاملا من عوامل التثبيط وخيبة الأمل .

١١ــ تكيفه مع البيئة المدرسية .

١٢ــ اتجاهاته نحو النشاطات الفنية .

ان الدراسات الوصفية لا تقدم لنا الا القليل بالنسبة لمدى ما يتوقعه الانسان لصف دراسى ما . وانما توضح عادة السلوك التقليدى لسن معينة . ولكن يحتاج المعلمون أن يعرفوا الدرجات التى بنى عليها المعدل ومداها وكيفية تجمع الدرجات حول الوسط .

معنى المتوسطات :

تبعا لعلم النفس التربوى ، نرى أن تلاميذ الفرقة الدراسية قد يختلفون فى عدة نواح . فاذا كنت تقوم رسوم أطفال من أعمار متماثلة مستخدما قياسا يعتمد على السن ، فأنت تتوقع أمثلة نادرة ، فتجد أكثر من معيار واحد ممثل . دعنا نفترض انك معلم للفرقة الرابعة . وتلاميذك يأتون من طبقات اجتماعية متنوعة . وخبراتهم فى الفن متنوعة أيضا ، وأن بعض التلاميذ كان يعلمهم من قبل معلمون صارمون ، والبعض الآخر كان يعلمهم معلمون متساهلون ، بعض التلاميذ يعتقدون أن النشاط الفنى مشوق للغاية . وآخرون — لأسباب متعددة — يرهبون المحاولة . وقد ترى أنت عوامل أخرى كثيرة مغايرة . فاذا كلف جميع التلاميذ بمهمة رسم أو تصوير واحدة ، فستكون أمامك فرصة لترى كيف يكونون متماثلين أو مختلفين فى هذا اليوم المعين الذى كلفتهم فيه بالمهمة . قد تستخدم أحد المقاييس الذى يعتمد على العمر الزمنى لترى كيف يعمل تلاميذك ، وتضعهم تبعا لشكل(٨) . اثنان من التلاميذ يؤديان عملهما مثل تلاميذ الصف الثانى ، وثلاثة مثل تلاميذ الصف الثالث ، وأربعة مثل تلاميذ الصف الرابع ، وأربعة آخرون مثل الصف الخامس ، وثلاثة مثل تلاميذ الصف السادس ، واثنان آخران مثل الصف السابع .

فاذا رسمت خطا فوق توزيع هذه الدرجات فستراه شكلا ناقوسيا أو توزيعا اعتداليا ، مثل ما حدث وتمركز فى ذلك الصف الدراسى وتجمع حول الوسط الحسابى . ويظهر أن التوزيع الاعتدالى يحدث عادة عندما نختبر عينة متباينة من سلوك الأفراد الذين لديهم فرص متنوعة للتعلم أو النمو .

وقد نرى أحيانا صفا دراسيا تتمركز فيه الدرجات حول الوسط الحسابى ويظهر شكل الناقوس فى هذه الحالة كما فى شكل (٩) . واذا كانت هذه هى الحالة ، فهى تعنى أن التلاميذ فى فرقتك متشابهون ، ويكون مدى درجاتهم من اكبرها الى اصغرها قليلا .

وعلى العكس من ذلك يمكن أن تحصل على شكل ناقوس مفلطح

مثل شكل (١٠) . وهذا معناه أن التلاميذ مختلفون تماما ومدى الدرجات واسع أكثر من المعتاد .

وقد يكون لهذه المجموعات المختلفة نفس الوسط الحسابى للدرجات ومعنى هذا ، أنه اذا جمعت درجات الفرق المختلفة معا ، وقسم حاصل الجمع على عدد التلاميذ ، فستحصل على الجوانب نفسه . ولكن مدى الدرجات وكيفية تشتتها حول الوسط الحسابى يختلف تماما . فتوزيع الدرجات وتشتتها يدل على اختلافات كبيرة فى الصف الدراسى . وعليك أن تستنتج لماذا تختلف درجات كل هذا الاختلاف ، ثم عليك أيضا أن تبحث عن طرق لاثارة جميع التلاميذ ودفعهم لكى يصبحوا مندمجين فى العملية الفنية .

اذا أردنا أن نختبر جميع مظاهر السلوك الذى يستخدمه التلاميذ فى الفن ، مثل الادراك ، والرمزية ، والتصميم ، والابداع ، وحل المشكلات، والتفهم ، سوف نجد مدى متشابها فى كل مظهر منها ، ونجد ان أى صف دراسى قد يختلف عن الصفوف الأخرى فى كل منها أو فى بعضها . كذلك فان المنحنيات البيانية ربما تشكل تبعا لها . وهذا معناه ان الدرجات ربما تتجمع تحت الوسط الحسابى أو فوقه اذا قورن بالوسط الحسابى الذى نشأ من تجميع مراحل العمر الزمنى . ومن ثم كان ذلك هاما بالنسبة للمعلمين لكى يعرفوا أكثر عن متوسطات أى مقياس ، فهم محتاجون أن يروا كيف يختلف التلاميذ فى المجموعة الكبيرة حول الوسط الحسابى وعلى اى نحو يحدث ذلك . ثم ليتمكنوا من أن يروا كيف يتفاوت تلاميذهم حول الوسط الحسابى فى فرقهم وهذا يرتبط بالدراسات الأوسع .

واذا نظرنا الى معدل النمو مجزءا بالنسبة لمظاهر السلوك المتضمنة فى النمو الفنى ، سنجد أن تلميذا ما عاليا فى بعضها ومنخفضا فى البعض الآخر . وقلما يكون تلميذا عاليا أو منخفضا أو متوسطا فى كل المظاهر . كل هذه القدرات تختلف تبعا للفرصة المتاحة للمتلميذ فى التعلم ،كما يستبان من الدراسات التى تناولت أثر الثقافة المشتركة . الا اذا عرفنا شيئا عن الفرصة الخاصة التى أخذها التلميذ . أما قدرته الراهنة فتعنى فقط أين يقف الآن ، وتعطينا القليل من المعلومات عن حاجاته أو كيف تنمو هذه القدرة .

***

أثر الحـــرية

فى تكوين الشخصية الاستقلالية من خلال الفن

للأستاذة ليلى حسنى ابراهيم
مدرسة بكلية التربية الفنية
جامعة حلوان

ان التربية بعامة والتربية الفنية بخاصة ، تسعى فى أهـــدافها الى بناء الشخصية وتكاملها ، حيث أن بنـــاء الشخصية الاستقلالية لا يكتمل الا بالحرية ، ولذلك تعتبر الحرية هدفا أساسيا من أهداف التربية الفنية .

والحرية فى أسمى صورها تمثل قدرة التلميذ على التغيير والتجريب ، والمخاطرة والبحث وراء كل جديد ، والكشف عن الحقائق ، وقدرته على الاختبار فى ظل الامكانات المتغيرة التى توجد فى طبيعة الحياة ذاتها ، وعن طريق الاختيار يمكنه السيطرة على كثير من تلك الامكانات التى تساعد فى حل المشاكل .

فالحرية هى طريق للتعبير عن القوى الطبيعية للتلميذ فى ظل نظام شخصيته ، ويراد بها حريته ليعبر عن ميوله ، وقواه ، وغرائزه بصـــور التعبير المختلفة . فحرية التعبير تساعد التلميذ فى أن يظهر مواهبه وقواه الخاصة على سـجيتها ، وقـــد يساعده ذلك فى أن يكون منشئا ومبتكرا صادقا حرا فى تنظيم أفكاره ومعلوماته وانطباعاته .

ويعتبر الفن وسيلة من وسائل التعبير ، الذى ينمى القـــدرة على الاستقلال فى شخصية المتعلم ، ولا يتحقق ذلك الا اذا هيىء للمتعلم الجو المناسب من الحرية بحيث يستطيع أن يبرز لنا كثيرا من المعانى والمهارات التى اكتسبها بطريقته الخاصة ، هذا الى جانب الاضافات الجديدة التى ينسقها وفق احساساته بالطريقة التى لا يمكن لســـواه أن يقـــوم بها . وعندما يحقق التلميذ كثيرا من النتائج الفنية التى تشعره بالرضا النفسى ، وتشعره أيضا بأهميته ، عندئذ تتأكد القيمة الاستقلالية التى تدفعـــه الى الدخول فى مغامرة جديدة ، ليحقق انتصارا جديدا .

فالقـــدرة الاســــتقلالية تنمو فى مرحلة مبكرة من الحياة ، ويستطيع

مدرس التربية الفنية أن يوجه ذلك النمو الاستقلالى ، أو يعوقه بما يتيحه للمتعلم من نواحى الضبط والحرية . فقد يقف مدرس التربية الفنية عقبة فى سبيل تحقيق كثير من رغبات التلاميذ فيفرض عليه متطلبات لا طاقة له بها ، على حين أن احترام رغبة التلميذ واستعداده يخلق الشخصية التى تشعر بكيانها وفرديتها عن طريق الأعمال التى يقوم بها من تلقاء نفسه .

وفى بعض الأحيان قد يخرج مدرس التربية الفنية عن الحدود المقبولة لمفهوم الحرية السليم ، فتصبح الحرية عنده بمعنى الانطلاق ، وترك العنان أمامه لكى يفعل ما يشاء . فقد يكون هناك خطر على المتعلم من اعطائه قدرا أكبيرا من الحرية لا يستطيع الافادة منه أو عندما نلقى عليه من التبعات والمسئوليات مالا قبل له به ، عن طريق السير على هدى القواعد والنظم والقوانين الثابتة التى يفرضها الكبار ، ففى كل من الحالتين قد تؤدى بالمتعلم الى نوع من الانهاك والتعب ، فهو محتاج الى الحرية ، كما أنه فى حاجة الى النظام الموجه فى سبيل بناء شخصيته ، لأنه فى حاجة دائمة الى تأكيد ذاته .

الطريقة الاملائية :

ارتبطت هذه الطريقة بالتربية التقليدية القديمة . فحرية التلميذ كانت لا تتعدى النظم والقواعد التى كان يفرضها الآباء والمدرسون . وفيما مضى اعتنق كثير من مدرسى التربية الفنية هذه الطريقة التى اعتمدت على فرض القواعد التى تصنع الفن ، ودلائل الالزام فى هذه الطريقة تتضح من خلال توجيه المدرس الخاطىء الذى ينصب على الاهتمام بأساليب النقل المطابقة للواقع ، اذا كان صورة مرسومة . أو شخصا ، أو منظرا طبيعيا مستخدما فى ذلك أدوات ووسائل للتعبير لها طريقة محددة فى استخدامها ، والتلميذ الموهوب فى نظر هذا المدرس هو الذى يستطيع أن ينقل نقلا حرفيا دقيقا .

ومن أهم مساوىء هذه الطريقة ، أنها تمحو شخصية المتعلم ، وتكبح خياله — الذى يعتبر مظهرا هاما من مظاهر النشاط الفنى، ودعامة قوية لعملية الخلق والابداع — فالقواعد الفنية المفروضة تعوق التعبير التلقائى الذى يساعد التلميذ فى أن يفصح عن معانى انفعالية من الضرورى أن تجد سبيلها للخروج ، كما أنها تشعر التلميذ بعجزه ، وضعفه ، ويأسه فيعتمد على غيره ممن هم أكبر منه سنا لانجاز هذه التبعات ، ويقل بذلك تحمله للمسئولية مما يفقده شخصيته المستقلة فيصبح بذلك الاداة الخاملة التى يستخدمها المدرس لخدمة أغراضه فهو لا يفكر بنفسه ولا يبتكر . فلا وجود للشخصية الاستقلالية حيث لا وجود للحرية .

الحـــرية المطلقـــة :

تأثرت التربية الفنية بمفهوم الحرية المطلقة كفلسفة ، وبخاصة بعد أن جاءت آراء «فرانز تشزك» التى تعد امتدادا لآراء «جان جاك روسو» فقد نادى باتاحة فرص الحرية للتلميذ لكى يعبر عن ميـــوله ، وغرائزه ، ورغباته ، بطريقته الخاصة ، لكى يكون تعبيره صادقا . فأصبح المدرس تبعا لهذه الفلسفة سلبيا ، ليس له دور فعال بل أعطى الحـــرية بأكملها للتلميذ بدون توجيه أو ارشاد حتى لا يفسد تعبيره .

وقد يعتقد البعض أن الحرية المطلقة هى أنسب الحـــريات لتحقيق الشخصية الاستقلالية عن طريق الفن ، الا أن هـــذا الافتراض خاطىء لاعتبارات كثيرة أولها :

ان هذه الطريقة قد تتحول فيها العملية التعليمية الضرورية لتكوين المتعلم الى ضرب من ضروب الفوضى والاستهتار ، فقد يبـــدأ التلميذ فى التعبير بالخامات وهو لا يعلم ماذا يفعل . وقد لا يهتم فيعبث بها ويحاول أن يفسدها ، وقد يتوقف عن التعبير ، أو يتخبط فيبدأ فى تكرير ما رسمه ، أو نقل رسوم غيره ، أو ترديد بعض الرسوم التى قد حفظها بدون معنى ، لأنه لا يجد من يرشده الى الصواب وتجنب الخطأ .

فالحرية المطلقة على الرغم من أنها تتيح فرص التعبير التلقائى الا أن القيمة التعبيرية فى الفن قد لا تتضح ، فليس هناك ما يثير دوافع التلميذ وانفعالاته ويحركها نحو الشعور بالغايات المقصودة . فالتلميذ فى الحرية المطلقة لا يشعر بذاته أو بكيانه ، فبدون الموانع تنعدم المخاوف والآمال ، فالحوافز من شأنها أن تحول الانفعال الى اهتمام ، والمثيرات الفعـــالة تحول الدوافع الى نشاطات وأهداف وغايات يســـعى التلميذ الى تحقيقها وبذلك تتحقق المقدرة الاستقلالية .

والتلميذ لا يمكنه بأى حال من الأحوال أن يحكم نفسه بنفسه ، اذا يجب أن تفرض عليه بعض التبعات والتحديات اللازمة لاستثارة دوافعه ، وانفعالاته التى تعد ضرورية فى التعبير الفنى ، لكى يؤكـــد ذاته ، وينمو النمو المتناسق مع البيئة والمجتمع .

الحـــرية الموجهـــة :

ان مفهوم الحرية بهذا المعنى مرتبط بفلسفة التربية التقدمية . والتى كان « لجون ديوى » أثر بين فى تطويرها . فالتلميذ باعتباره كائن حى له كيانه الذاتى الذى يحدد طريقة تفاعله مع البيئة ، بما يناسبه حيث تنشأ

الخبرة المباشرة ، هذا التفاعل بين الذات والموضوع لا يأتى متكاملا — حيث أن كلا منهما يعطى الآخر بالقدر المناسب — الا اذا عاش هذا التلميذ فى جو سليم من الحرية ، حرية منضبطة تساعده فى أن يكون تلقـائيا فى تعبيره فى ظل حدود ذاته ، فيصبح بذلك رقيبا على نفسه فى الوقت الذى يوجه التوجيــه المناسب الضرورى له ، حرية توجــه نشاط التلميذ الى تحقيق أهداف قد أثارته نتيجة لاحتكاكه ببيئته .

فالمدرس فى ضوء هذه الفلسفة يوجــه ويرشد ، ويقــدم المساعدة للتلميذ دون أن يتعارض ذلك وحريته الذاتية . وعلى ذلك فتوجيه مدرس التربية الفنية فى ظل الحرية الموجهة ، هو التوجيه الذى يحث على الابتكار عن طريق استثارة خياله ، توجيه نظر المتعلم الى الطرق الجـديدة لرؤية الأشياء وأن يطلع على الاساليب المستحدثة فى التعبير التى تخدم أفكاره ، وكيفية استخدامها . كما أنه توجيــه يساعد المتعلم فى كيفية الاستجابة للانتاج الفنى الخلاق لغيره من الأفراد . هذا الى جانب أنه يمنح التلميذ الثقة بنفسه ، على اعتبار أن له شخصيته المتميزة ، وطريقته فى التعبير التى لا يشاركه فيها أحــد . وبذلك تتحقق الشخصية الاســتقلالية عن طريق الفن .

***

كيف يعرض نقيب المعلمين

القضــايا التربوية ؟!! ...

تلقت صحيفة التربية من السيد الأستاذ محمود على حسب الله المدير العــام السابق بوزارة التربية والتعليم الرسالة التالية حــول « قضية تربوية » نشرها السيد الأستاذ محمد محمود رضوان « نقيب المعلمين » فى مجلة الرائد :

تقول الرسالة ...

جاء فى عدد سبتمبر ١٩٧٥ من مجلة الرائد للسيد رئيس تحــريرها تحت عنوان « قضية تربوية » يقــول فيها : انه يذكر حينما كان أستاذا بمعهد التربية للمعلمين بالاسكندرية وكان يشرف على اللغة العربية والتربية الدينية أنه زار أحد الطلاب وهو يؤدى التدريب العملى فى حصة للتربية الدينية بمدرسة رأس التين الثانوية وكان موضوع الدرس الآية الــكريمة « قل للمؤمنين يغضـــوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم ان الله خبير بما يصـــنعون ، وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدين زينتهم الا ما ظهر منها .. الآيات » .

ولقد تنـــاول الطالب المعلم فى حضور الأستاذ المشرف على التربية الدينية الآيات بالشرح والتفسير ، واستشهد بالشواهد والقصص ، ويشهد الأستاذ الذى كان يشرف على الدرس أن اجابات التلاميذ كانت صحيحة مائة فى المائة ، وأنهم أجمعوا على أن حجاب المرأة واجب وان هذا الحجاب مصلحة للفرد والمجتمع ، وأن السفور أمر فاضح لا يقبله ذوق ولا عرف ولا دين ...

هذا هو نص كلام السيد النقيب الذى نشره فى صـــحيفة المعلمين « الرائد » ولقد استرسل ليقول :

بدت البشاشة على وجه الطالب المعلم ، ونظر الى أستاذ التربية فى فخر ليستحثه على أن يجزل له فى الدرجة ... لكن أستاذ التربية كان يهيم فى واد آخر ، اذ قد سرح بخاطره وهو يستمع الى اجابات الطلاب وكان يقول لنفسه :

هؤلاء الطلاب المراهقون الذين يؤيدون حجاب المرأة . وينددون بسفورها اليسوا هم نفس المراهقين الذين أراهم كل يوم على شواطىء الاسكندرية يعربدون ويطاردون الفتيات . ويقتحمون بأنظارهم الأجساد العارية كأنما يلتهمونها التهاما ؟!!.. مما دعاه الى أن ينحى الطالب المعلم ويتولى هو الدرس بنفسه ، وانتهى بعد مداعبة التلاميذ واثارتهم فى المناقشة الى أن ثلاثين تلميذا يؤيدون السفور . وعشرة فقط يؤيدون الحجاب ، وعندئذ قال فى نفسه : هذا مكسب كبير ... لأن يغادر الفصل وفيه أربعون مؤمنا بما يقولون — أيا كان ما يقولون — خير من أن يغادره وفيه أربعون منافقا ... المهم أن يكونوا صادقين مع أنفسهم ...

سيدى النقيب يا أستاذ التربية !!...

لقد تعلمنا من أستاذنا اسماعيل القبانى أن لكل درس هدفا عاما ، وهدفا خاصا . والهدف العام من الدرس الذى أشرفتم عليه هو الهدف من كل درس فى التربية الدينية « الايمان بالله ورسله والتقوى والسلوك الطيب ... الخ » .

أما الهدف الخاص من هذا الدرس فهو الحث على غض البصر ، وحفظ الفرج الى آخر ما حثت عليه الآيات موضوع الدرس ...

فكيف ياسيادة النقيب تبيح لنفسك العمل على أن يتشكك الطلاب فيما تحث عليه الآيات ؟!!

وهل تظن أنك حققت الهدف من الدرس بعد أن خرجت من الفصل ؟!!

وهل اذا كان موضوع الدرس مثلا « خواص المغنطيس » وخرجت فى نهايته وكان ثلاثون تلميذا يقررون أن المغنطيس لا يجذب الحديد ، وعشرة فقط يقررون أن المغنطيس يجذب الحديد ... فهل تظن بعد ذلك أنك حققت الهدف من درسك ؟!!

ولو أننى حضرت هذا الدرس الذى قمت بالتدريس فيه لكنت شحيحا عليك كل الشح فى تقدير الدرجة التى تستحقها لأنك لم تحقق الغرض من الدرس ، وأنك لم تصل الى قلوب التلاميذ بالمادة المطلوب توصيلها اليهم ... بل لقد عكست الهدف من الآية الكريمة ، وجعلت القرآن محلا لجدل التلاميذ ، وخرجت بهم عن معانيه وأهداف آياته ، ولم تقدر المسئولية التى يتحملها المعلم بأمانة فى أى درس ، ولا سيما درس القرآن الكريم !!...

السيد النقيب « نقيب المعلمين ... »

انك حين استثرت طلاب مدرسة رأس التين الثانوية قد فعلت مالا يليق رغم أنك تقول : انك قد قصدت الكشف عن ســوءاتهم ، ورأيت أنه ليس من الخير أن تظل السوءات مستورة بحجة أن لنا العلانية والله أعلم بالسرائر ...

لا ياسيدى : ان هذا اتجاه خاطىء لأن مبدأ لنا الظاهر ، مبدأ مقرر شرعا ، وسوف نستفتى فيه من هو أعلم بمبادىء الدين الحنيف ...

لو كنت أنت المكلف أساسا بالقاء هذا الدرس فكيف كنت تسير فيه؟ وكيف كنت تنتهى منــه ؟ ثم اسأل نفسك هل تحقق الغرض من تدريس هذه الآيات ؟

واذا كنت تريد أن يكون الطلاب صادقين مع أنفسهم ــ وهذا هدف كريم نتفق عليه ــ ألم تجد فى القــرآن الكريم آيات توصلك الى هــذا الهدف ؟!

وأخيرا لى ملاحظتان :

الأولى : ما رأيك لو قلدك بعض المعلمين فتسللوا الى القرآن الكريم وقلبوا أهدافه ومعانيه بحجة الرغبة فى الا تظل السوءات مستورة ؟!

وهذا الذى تراه وتنشره فى الرائد يقرأه المعلمون وقــد يعملون به فيكون وزر فتاواك كبير ... فلتتق الله ...

والملاحظة الثانية : أما كنت تتقى الله فى معلم ناشىء نحيته عن أداء درسه الذى سيظل يذكره طالما مارس مهنة التعليم ، وصدمته صــدمة فى غير حق ، فبعد أن كان يزهو ويستحثك أن تجزل له العطاء فى التقــدير يجنى عليه خيالك ، وتبدد آماله ...

واننى أتساءل هل من أصول التربية أن يبــاح لأحــد الموجهين أن يعــامل معلما أثناء درسه وبين تلاميذه هــذه المعاملة وبهذا الأســلوب ياسيادة النقيب ؟!. وما رأى المعلمين فى ذلك ؟!

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطبــاعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى ــ القاهرة)

تليفون : ٢٢٠٧٩

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

---

* Published Essays and Researches in the Field of Education. Material For Publications should be addressed to the Editor in-Chief.

* Annual Subscriptions :
  - P.T. 144 : The Journal and membership.
  - P.T. 80 : The Journal.
  - P.T. 60 : Students Subscription.
  - P.T. 100 : Overseans Subscription.

Issued Quarterly : February — April — June — October

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue	April 1976	XXVIII

Contents

ISSUE BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO A.R.E.

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | يونيو ١٩٧٦ | العدد الثالث

فى هـذا العـدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية
١١ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ٩٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

---

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها ٠
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم٠
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة ٠

* الاشتراك السنوى :
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة ٠
٨٠ قرشا للصحيفة فقط ٠
٦٠ قرشا للطلبة ٠
١٠٠ قرش خارج الجمهورية٠

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير ـ أبريل ـ يونيو ـ أكتوبر

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) ـ القاهرة
تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون   يونيو ١٩٧٦   العدد الثالث

في هـذا العـدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

مهنــة التعـليم

ووسائل الارتقاء بها

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب   رئيس التحرير
الرئيس السابق لجامعة عين شمس

من أهم الظواهر التى تشهدها البلاد العربية فى النصف الثانى من القرن العشرين التوسع السريع فى نشر التعليم بين الطبقات التى لم تكن تحظى به من قبل ٠ ويسير هذا التوسع بنسب متزايدة لم يسبق لها مثيل ٠ فاذا كان عدد الطلاب فى المدارس المختلفة بالبلاد العربية يقدر بحوالى ٢٠ مليونا فى عام ١٩٧٥ فانه من المنتظر أن يتضاعف هذا العدد بعد عشر سنوات ليصل فى عام ١٩٨٥ الى حوالى ٤٠ مليونا ٠ ولا ترجع هذه الزيادة الهائلة الى الزيادة الطبيعية فى عدد السكان فحسب ولكنها ترجع على الأخص الى ما تبذله الدول العربية لتوفير التعليم للأعداد الكبيرة التى كانت محرومة منه فى الماضى ٠

ويعنى تضاعف عدد الطلاب فى المدارس المختلفة خلال السنوات العشر القادمة أن يتضاعف عدد المعلمين أيضا ليزيد عددهم من حوالى نصف مليون معلم فى الوقت الحاضر فيصل الى أكثر من مليون معلم فى عام ١٩٨٥ ٠ ويعنى هذا أيضا من الناحية العـــددية على الأقل أن الدول العربيــة تواجه متطلبات ضخمة لتوفير الأعداد الكافية من المعلمين فى السنوات القليلة القادمة تقدر بمتوسط يبلغ أكثر من خمسين ألف معلم سنويا حتى يمكنها أن تساير التوسع الحتمى فى أعداد الطلاب ٠

فهل هناك تخطيط واع فى الدول العربية لمواجهة هذا الموقف وتوفير هذا العدد الضخم من المعلمين سنويا ؟ واذا تكلمنا عن التخطيط الواعى هنا فاننا لا نقصد مجرد التخطيط لسد العجز من ناحية الكم أو العدد فقط ٠ بل ان هذا التخطيط يجب أن يشمل الوعى باتجاهات المستقبل وصنع هذا المستقبل والوعى

بأن تربية الأجيال الناشئة تتوقف الى درجة كبيـرة على كيفية تربيـة المعلم واعداده اعدادا سليما ، وان المعلم هو أخطر عامل فى تشكيل سلوك هـذه الأجيال وبالتالى سلوك الأمة العربية كلها لعشرات السنين القادمة • وقـد أصبح من القواعد المسلم بها أن التعليم الجيـد هو أسـاس المجتمع القوى والتعليم الجيد لا يتم الا بمعلم مؤمن بمهنته أحسن اعداده وتربيته ، فالمعلم الصالح يستطيع أن يحقق تعليما صالحا ، والمعلم الهزيل لا يعطى الا تعليما هزيلا وبالتالى مجتمعا ضعيفا •

كما أن التخطيط الواعى لاعـداد المعلم والسياسة التى ترسم لهـذه العملية والنظرية التى يقوم عليها هذا الاعداد انما هو جزء متكامل مع السياسة التى توضع للتعليم والفلسفة التعليمية التى يتبناها المجتمع • فالمعلم انما يعد فى اطار تعليمى متكامل ، ولا يمكن الفصل بين اعداد المعلم من حيث الكم أو من حيث الكيف وما يشمله هذا الاعداد من أساليب ومناهج معينة وبين فلسفة التعليم ونظامه ومناهجه وكمه وكيفه • والسياسة الواعية التى يتبعها أى مجتمع فى اعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة انما تعكس ولا شك نظرة هذا المجتمع الى وظيفة المدرسة ومسئولياتها فى تحقيق أهدافه الاجتماعية • أى أن برامج اعداد المعلمين يجب أن تنبع من الظروف الثقافية السائدة التى تنبع منها أيضـا فلسفة التعليم ونظمه • فهـذه البرامج ليست سلعة يمـكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية كما أنها ليست نموذجا يمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى فلكل بلد ظروفه الثقافية التى ينظر من خلالها الى التعـليم نظرة خاصة به •

وليس معنى ما سبق أنه لايمكن الافادة من تجارب الدول الأخرى أو من نتائج البحوث التربوية التى تجرى فى مجتمعات مختلفة • فلا شك أن الدراسات المقارنة والتاريخية يمكن أن تعين المخطط عند القيام بوضع سياسة اعـداد المعلم فى مجتمعه • كما أننا فى الوطن العربى يمكننا أن نستفيد من التجارب والأخطاء التى مرت بها الدول الأخـرى وبذلك يمكننـا مع مراعاة الفروق الثقافية أن نختصر الطريق ونتجنب الزلل •

ان القضية التى نود تأكيدها هنا هى أن مستقبل التعليم فى البلاد العربية بل مستقبل هذه الأمة كلها رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنـة التعليم • واذا سلمنا بذلك ونظرنا الى مهنة التعليم بهذه النظرة التى تحملها

مسئولية التجديد والتغيير فى المجتمع ومسئولية توجيه الثقافة وبناء مجتمع عربى عصرى قادر على مواجهة التحديات المحيطة به ، فان الأمر يقتضى من جميع القوى الفكرية والسياسية والاقتصادية فى المجتمع أن تتضافر على تدعيم هذه المهنة وتمكينها من تحمل مسئوليتها بنجاح ٠

هل التعليم مهنة أم حرفة :

وقبل أن نناقش أساليب الارتقاء بمهنة التعليم يجدر بنا أن نقف قليلا لكى نحدد نظرتنا الى مهنة التعليم وهل هى حقيقة مهنة من المهن الرفيعة التى تحتاج الى اعداد متخصص علميا وفنيا وعمليا شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى كالطب والهندسة والاقتصاد والقضاء ٠٠٠ الخ ٠ أم أنها حرفة من الحرف التى لا تحتاج الى أكثر من تدريب على بعض المهارات اللازمة للقيام بها والتى تكتسب من خلال الممارسة شأنها فى ذلك شأن الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى اعداد خاص أو دراسات متخصصة ٠ ولكى نجيب على هذا التساؤل سنحاول أن نبين تطور النظرة الى طبيعة عملية التعليم مع تطور النظرة الى المعرفة وكيفية نقلها عن طريق المعلم وأثرها فى تربية الفرد ٠

١ ـ النظر الى التعليم كنشاط غير مهنى :

كانت الفلسفات القديمة بصفة خاصة تنظر الى عملية انتقال المعرفة من شخص الى آخر على أنها يمكن أن تتم بدون الحاجة الى مهارة خاصة فالشخص الذى يعلم شيئا أو لديه مهارة معينة يستطيع أن يشرك غيره فى هذه المعرفة أو المهارة بدون أدنى صعوبة ٠ وحتى فى الوقت الحاضر نجد أن هناك من لايزال يأخذ بهذه النظرية ٠ ففى التعليم الجامعى مثلا يرى البعض أنه يكفى أن يكون الأستاذ متخصصا فى عمله لينقل هذا العلم وما يتعلق به من مهارات مختلفة الى طلابه دون حاجة الى اعداد خاص ٠ وبنفس المنطق فان المعلم فى المدارس العادية يستطيع أن يعلم تلاميذه المعرفة التى سبق له أن درسها ويمكن لهذا المعلم من خلال ممارسته لعمله أن يكتسب المهارات اللازمة لنقل هذه المعلومات الى تلاميذه مثل حفظ نظام الفصل واجتذاب انتباه التلاميذ واستخدام بعض الوسائل التعليمية والقيام ببعض الأعباء الادارية الخ ٠

وواضح أن التأكيد فى هذه النظرة الى عملية التعليم هو على عملية

نقل المعلومات والحقائق وليس على تربية التلميذ أو على تحقيق أهداف معينة من تعلمه للحقائق التى يدرسها أو على أثر الطريقة التى يتعلم بها على تفكيره ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السلوكية التى تترتب على هذا التعليم • ان هذه النظرة الى عملية التعليم لا تتطلب فى اعداد المعلم أكثر من دراسة بعض المعلومات أو الحقائق وهى بذلك تجمد عملية التعليم وتجعل منها حرفة من الحرف التى لا تحتاج الى اعداد خاص لها وان كان التتلمذ على قدامى المعلمين قد يفيد المعلم الناشىء فى عمله •

٢ ـ نظرية الجمع بين مادة التدريس وطريقة التدريس :

وبانتشار حركة التعليم فى القرن الماضى وبصفة خاصة فى المجتمعات الصناعية قام عدد من المربين والكتاب أمثال كومنيوس وروسو وهربارت بوضع أسس وقواعد معينة لعمليات التدريس ليسترشد بها المعلم وساعد على ذلك نمو حركة التربية الحديثة فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن الحالى وتزايد الاهتمام بالطفل بعد أن كان الاهتمام مركزا حول المعرفة • وهنا نشأت النظرية القائلة بأن اعداد المعلم يجب أن يجمع بين مجموعتين من الدراسات ، أولاهما الدراسات العامة لبعض المواد التى سيقوم بتدريسها للتلاميذ والمجموعة الثانية تشمل الأصول التربوية المتعلقة بالطفل وطرق التدريس وايصال المعلومات للتلاميذ وبذلك بدأ اعداد المعلم يتخذ لونا مهنيا فى معظم معاهد وكليات اعداد المعلمين •

ويلاحظ أن هذا الاعداد المزدوج الذى يشمل المادة التى سيقوم المعلم بتدريسهاكما يشملكيفية تدريس هذه المادة كثيرا مايؤدى الى نوع منالمنافسة بين هاتين المجموعتين من مواد الدراسة فأحيانا يتجه البعض الى أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يحتاج الى مستوى أقل فى الدراسات الأكاديمية والى دراسات أعمق فى المواد البيداجوجية بعكس معلم المدرسة الثانوية الذى يحتاج الى تركيز أكبر فى الدراسات الأكاديمية • ويعترض البعض على هذا الاتجاه بأن معلم المدرسة الثانوية لا شك يحتاج الى فهم عميق للمشكلات النفسية والتربوية المتعلقة بمرحلة البلوغ والمراهقة كما يحتاج الى تفهم لعمليات التكييف الاجتماعى للشباب فى المجتمعات المتطورة فى عالم سريع التغيير ، كما أن معلم المدرسة الابتدائية يحتاج الى مستوى عال من المعلومات فى العلوم والفنون المختلفة يمكنه من ادراك وظيفة التعليم الابتدائى فى العالم المعاصر وتساعده على تطوير مناهج هذا التعليم بما يتفق مع مقتضيات العصر •

٣ ـ الاعداد المهنى للمعلم :

ومع أن النظرة السابقة التى تجمع بين مادة التدريس وطرق التدريس فى اعداد المعلم هى الشائعة فى كثير من البلدان الا أن النظرية الحديثة فى اعداد المعلم وهى التى تدعو الى تمهين هذا الاعداد أى جعله اعدادا مهنيا بمعنى الكلمة قد بدأت تنتشر منذ الثلاثينيات من هذا القرن · ووفقا لهذه النظرية فان الدراسات والتدريبات المختلفة التى يتلقاها المعلم عند اعداده يجب أن تكون متصلة اتصالا وثيقا باحتياجات المهنة ومتطلباتها أسوة بما يحدث عند الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى · والمعروف أن الاعداد لأية مهنة يتطلب تخصصا فى مجال عمل المهنة والأنشطة المتعلقة بها سواء منها ما هو عقلى وعلمى أو ما هو عملى يقوم على أسس علمية ·

وعلى ذلك فان اعداد المعلم مهنيا يتطلب تحليل الأعمال والوظائف التى يقوم بها المعلم تحليلا دقيقا · فالمعلم هو الذى يهيىء المجال لتلاميذه لكى يتعلموا أى يمروا بالخبرات الناجحة التى تؤثر وتعدل من سلوكهم وتساعد على نموهم فى كافة الجوانب وسواء أكان المعلم يستخدم مادة دراسية فى سبيل تحقيق هذا الهدف أو كان يستخدم النشاط كمحور من المحاور التى يدور حولها تعليمه . فانه فى حاجة الى عدد من الدراسات والتدريبات التى تتعلق بفهمه لفلسفة التعليم وأهدافه فى المجتمع بصفة عامة وفى المدرسة التى يعلم فيها بصفة خاصة · كما أنه فى حاجة الى التعرف الكافى على القيم الاجتماعية السائدة والمشكلات الاجتماعية الملحة فى بيئته ووطنه وأيضا على خصائص النمو عند الأطفال والمراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم وطرق التدريس والتقويم المختلفة القائمة على أسس نفسية وبيداجوجية وتجريبية ·

كما أن المعلم فى المجتمع يعتبر رائدا اجتماعيا وموجها لثقافة هذا المجتمع بجانب مسئوليته فى توجيه تلاميذه ورعايتهم · لذلك يجب أن يتلقى المعلم من الدراسات والتدريبات ما يجعل منه دارسا للثقافة وناقلا ومحللا ومطوراً لها ، وما يساعده على تولى دوره القيادى بين تلاميذه وبين أعضاء المجتمع المحيط به بحيث يوجه التلاميذ ويسدى النصيحة الى الآباء لتربية أبنائهم ويشارك فى النهوض بالمشروعات التى تخدم البيئة ، كل ذلك على أسس من الدراسة العلمية المتخصصة ·

ومن أهم جوانب تطبيق هذه النظرية فى تمهين اعداد المعلم أن يراعى تمهين مقررات المادة أو المواد الدراسية التى يدرسها الطلاب فى معـاهد اعداد المعلمين • أى أن تدرس هذه المواد مع ربطها بمهنة التعليم ، وعلى سبيل المثال فان مادة الكيمياء مثلا عندما تدرس فى كلية التربية فان مقرراتها يجب أن ترتبط باحتياجات مهنة التعليم مما يجعل هذه المقررات تختلف عن مقررات هذه المادة من حيث المحتوى وأساليب التدريس عندما تدرس فى كلية أخرى مثل الطب أو الهندسة أو الزراعة أو العلوم •

ولقد ساعد نمو البحوث العلمية فى مجال التربية وتكنولوجيا التعليم وطرق التدريس ونمو الأطفال وعلم الاجتماع وتطور الثقافات والصحةالنفسية وغير ذلك من المجالات الى تعديل نظرتنا الى برامج تمهين اعداد المعلم ومـا تتطلبه من تطبيق المبادىء العلمية التى تكشف عنها البحوث البيداجوجية مما يستلزم تزويده بكل ما نجعل منه شخصا فنيا وصاحب مهنة من المهن الرفيعة التى تتطلب اعدادا خاصا يكون ممتدا ومتجددا بقدر الامكان •

٤ ـ تحريم ممارسة المهنة على غير المؤهلين تربويا :

واذا كانت هذه هى بعض الأعمال والوظائف الفنية المنـاطة بالمعلمين والتى تتطلب اعدادا مهنيا طويلا ، أليس من العجيب اذن أن نجد مجتمعاتنا تحرم الاشتغال بالمحاماة أو الهندسة أو الطب على غير المؤهلين علميا للقيام بهذه المهن فى حين أنها تترك مهنة التعليم دون أى قيد على ممارستها رغم أنها تمس تربية أعز ما نملك وهم أولادنا ؟ بل أن بعض المجتمعات المتقدمة نشترط لمزاولة الحرف البسيطة مثل الحلاقة أو ميكانيـكا السيـارات أو التنجيـد ، الحصول على شهادة معينة لمن يريد الترخيص له للاشتغال بهذه الحرف وذلك حرصا على مصالح الجمهور من أن يعبث بها شخص غير قادر على أداء الخدمة على الوجه الصحيح •

ان أى أب يرسل ولده الى المدرسة لأول مرة يشعر بأنه يلقى بفلذة كبده الى يدى المعلم الذى قدر له أن يعلمه وهو لذلك يدعو الله أن يكون هذا المعلم فاهما لعمله ومدربا فى فنه وقادرا على تربية تلاميذه وصقل مواهبهم ورعاية نموهم وتوجيه سلوكهم وتنمية عقولهم • وكلنا يعلم كيف يسىء المعلم الجاهل بخصائص الطفولة أو المراهقة الى تلاميذه اساءة قد لا تظهر آثارها الا بعد بضع سنوات •

ألم يحن الأوان بعد لكى نصدر من التشريعات ما يحرم الاشتغال بمهنة التعليم على غير المؤهلين تربويا ؟ اننا ان فعلنا سوف نجعل من مهنة التعليم مهنة رفيعة لا يمارسها الا من أعد لها اعدادا مهنيا خاصا كما أن ذلك سوف يدفعنا الى العمل على الارتفاع بمستوى الاعداد لهذه المهنة · وهذا ما سوف نعالجه باختصار الآن ·

وسائل الارتقاء بمهنة التعليم

ان الارتقاء بمهنة التعليم يعد بحق مفتاح الارتقاء بجميع المهن الاخرى فى المجتمع · والتعليم الجيد الموجه توجيهـــا سليما فى مراحله الأولى هو المفتاح لبناء المواطن القادر على النهوض بأعباء التنمية فى المجتمع فى اطار من القيم الروحية والخلقية والمبادىء الديموقراطية السليمة · ولا شـــك أن الارتقاء بمهنة التعليم لا يتم تلقائيا وانمـــا يتطلب أول ما يتطلب الارتفـــاع بمستوى الاعداد لهذه المهنة مع توفير سبل النمو المهنى المستمر أثناء الخدمة فى ميدان التعليم · والخطأ الذى يجب أن نتجنبه هو النظر الى مشكلة المعلمين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم فى كل عام وانما المشـــكلة فى أساسها هى مشكلة المستوى أو النوع أو الكيف المطلوب ، أى توفير الأعداد الكافية من المعلمين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام ·

ولا شك أن البحث فى وسائل الارتفاع بمستوى الاعداد للمهنة يتصـــل اتصالا وثيقا بفلسفتنا الاجتماعية التى توجه فلسفة التعليم كله · لذلك يحسن أن نورد فيما يلى بعض الأسس التى نرى وجوب أخذها فى الاعتبار عند البحث فى مشكلات التعليم ·

١ ــ أهمية النظرة الشاملة الى التعليم والتى تجعل منه كلا متكاملا بحيث لا ينظر الى المرحلة الابتدائية مثلا على أنها أقل أهمية أو أقل درجـــة من المرحلة الثانوية أو أن التعليم الفنى أقل شأنا من التعليم العام · فكل مرحلة من مراحل التعليم وكل نوعية من نوعياته لها أهميتها ووظيفتهـــا الخاصة بها والتى تتكامل مع أهمية ووظيفة المراحل والنوعيات الأخرى

٢ ــ أن تقسيم التعليم الى مراحل ونوعيات مختلفة لا يعنى التجزئة أو وجود أى تضارب أو تباعد فى الفلسفة التى توجه التعليم فى أى منها ، بل على العكس من ذلك ان الفلسفة الشاملة للتعليم تعنى وحدة الأهـــداف مع

التنوع فى التطبيق ، فالقيم الاجتماعية مثلا التى يكتسبها الطالب فى التعليم الفنى لا تختلف عن القيم الاجتماعية اللازمة للطالب فى التعليم العام وان كانت المهارات اليدوية المطلوب اكسابها للطلاب قد تتنوع باختلاف وظيفة كل نوع من هذه الأنواع ٠

٣ ـ أهمية التخطيط الشامل فى التعليم وربط هذا التخطيط بالخطط القومية الشاملة ويتضمن هذا المبدأ أيضا أن التخطيط لاعداد المعلم كما وكيفا يجب أن يكون جزءا لا يتجزأ من الخطط التعليمية وخطط التنمية وبالقدر الذى يضمن وضوح الأهداف والاتجاهات والسياسات التعليمية ٠

٤ ـ أهمية الاستعانة بالعلم والبحوث العلمية والتكنولوجيا الحديثة فى جميع مجالات التطوير والتحديث وبما يضمن عدم التخبط والارتجال أو اقامة التطوير على النقل من المجتمعات الأخرى أو الجمود على النظم القديمة٠

وفى ضوء هذه الأسس سنناقش الان بعض القضايا التى تتعلق برفع مستوى مهمة التعليم ٠

متى يبدأ الاعداد لمهنة التعليم

ان نظرة المجتمع الى مكانة أى مهنة من المهن تتأثر الى درجة كبيرة بالمستوى التعليمى الذى يبدأ عنده الاعداد لهذه المهنة ٠ فالمهنة أو الحرفة التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الابتدائية مثلا تكون أقل مكانة فى العادة من من مثيلتها التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الثانوية حتى ولو تساوت هذه المهن من حيث مجموع عدد سنوات الدراسة اللازمة لكل منها ٠ وربما يرجع ذلك الى أن المهن التى يبدأ الاعداد لها بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الثانوية مثلا تعنى أن الخلفية الثقافية لأرباب هذه المهن أعلى من الخلفية الثقافية لنظرائهم الذين يبدأ الاعداد المهنى لهم بعد الانتهاء من المرحلة الاعدادية أو الابتدائية ٠

والمعروف أن الدول العربية تتبع فى أعداد معلم المدرسة الثانوية نظامين ، أحدهما يعرف بالنظام التكاملى وتتبعه معظم الدول العربية وفيه يتلقى الطالب دراسة لمدة أربع سنوات بعد حصوله على شهادة الدراسة الثانوية فيدرس خلال هذه الفترة المادة التى سيتخصص فى تدريسها وكذلك

العلوم البيداجوجية اللازمة لمهنة التعليم · أما النظام الثانى وهو المعروف باسم النظام التتابعى وفيه يتلقى الطالب دراسة العلوم البيداجوجية لمدة عام دراسى واحد بعد حصوله على درجة البكالوريوس أو الليسانس فى المادة التى يتخصص فى تدريسها ·

أما فيما يتعلق باعداد معلم المدرسة الابتدائية فهناك أسلوبان أيضـــا تتبعهما الدول العربية · الأول وفيه يبدأ الاعداد للمهنة بعد الحصـــول على شهادة الدراسة الثانوية وتستمر الدراسة فى هذا النظام لمدة قد تصـــل الى عامين · وفى الاسلوب الثانى يبدأ الاعداد عقب حصول الطالب على الشهادة الاعدادية وتستمر الدراسة فى هذا النظام لمدة تصـــل الى خمس سنوات وهناك بعض الدول العربية التى تتبع نظاما وســـطا بين النظامين وان كان المجموع الكلى لعدد السنوات يكاد يكون متساويا ·

ولما كان الاتجاه التربوى السائد فى معظم الدول يعتبر مرحلة التعليم الثانوى مرحلة استكمال للثقافة العامة ، فان البعض يرى ألا يبدأ الاعداد لأية مهنة من المهن الرفيعة الا بعد انتهاء الطالب من التعليم الثانوى وذلك لضمان حصوله على قدر معقول من الثقافة العامة يكون مشتركا بين جميـــع الذين يعدون لهذه المهن · وعلى هذا الأساس يرى كثير من المربين أن الاعداد لمهنة التعليم يجب ألا يبدأ قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوى بغض النظـــر عن المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم حتى ولو كانت هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ·

وقد يقال ان النظام الذى يعد به معلم المدرسة الابتدائيـــة على أساس دراسة خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية يتيح الفرصة لتزويد الطالب بمـــا يعادل الثقافة العامة التى يتلقاها طالب المدرسة الثانوية فى ثلاث ســـنوات بالاضافة الى عامين اخرين للاعداد المهنى · ولكن هل حقيقة يتلقى الطالب فى هذا النظام نفس القدر من الثقافة العامة أم أن الاعداد المهنى كثيرا ما يطغى ويكون على حساب الثقافة العامة ؟

وبالاضافة الى النقد السابق الذى يتعلق بالنظرة الاجتماعية الى المهن وتأثرها بهذا الاعداد المبكر فان بعض المربين يضيفون أن البدء بالاعداد لمهنة التعليم فى حوالى سن الخامسة عشرة عليه بعض المآخذ الفنية أيضا · فلا شك

أن البدء بالاعداد المهنى فى هذه السن المبكرة لا يتيح الفرصة للتعرف على ميول الطالب واستعداداته لمهنة التعليم ، وكلما تأجل البدء فى الاعداد الى سن الثامنة عشرة مثلا كلما كان ذلك أفضل • ثم ان الطالب الذى يعد اعدادا مهنيا للتعليم يتلقى من المعلومات الفلسفية والسيكولوجية والاجتماعية والأنثروبولوجية بل والسياسية والاقتصادية ما قد يعجز عن فهمه وهضمه الطالب وهو فى سن مبكرة وقبل أن ينضج النضج الكافى لاستيعاب المفاهيم المتعلقة بهذه العلوم •

لذلك فان أغلب المؤتمرات الدولية العربية التى ناقشت مشكلة المرحلة التعليمية التى يبدأ بعدها الاعداد للمهنة قد أوصت بألا يبدأ الاعداد لمهنة التعليم الا بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية على الأقل وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم • كما أن توصية منظمة اليونسكو فيما يتعلق بالعمل على رفع مكانة المعلم وهى التوصية التى وافقت عليها جميع الدول الأعضاء فى المنظمة فى عام ١٩٦٦ قد نصت على ضرورة الأخذ بهذا الرأى حرصا على رفع المكانة الاجتماعية للمعلم •

توحيد مصادر اعداد المعلم :

ان النظرة الجزئية الى نظم التعليم ومراحله هى انعكاس للنظرة التقليدية الى الأهمية المتفاوتة لمراحل التعليم ونوعياته قد أصبحت لا تتفق مع النظرة الحديثة الى وظيفة التعليم فى المجتمع الحديث • فلم تعد المدرسة الثانوية أكثر أهمية أو أحق بالرعاية من المدرسة الابتدائية أو من المدرسة الفنية ، بل هناك نظرة شاملة الى نظام واحد متكامل فى مراحله ونوعياته • وقد أدت النظرة التقليدية الجزئية منطقيا الى تفاوت المستويات فى معاهد اعداد المعلمين وتعددها • فمعلم المدرسة الابتدائية يعد فى معاهد أقل فى مستواها من المعاهد التى يعد فيها معلم المدرسة الثانوية • ومعلم المواد الفنية يعد فى معاهد خاصة منعزلة عن المعاهد التى يعد فيها معلم المواد الثقافية كاللغات والتاريخ والعلوم الخ ••• وبذلك تعددت مصادر اعداد المعلمين وتعددت ثقافاتهم • ولا شك أن هذا الوضع غير المتجانس يؤثر تأثيرا سلبيا على مهنة التعليم التى تتطلب كأية مهنة أخرى تجانسا فى الاعداد ووحدة الفكر والهدف •

والاتجاه الذى يجب أن نأخذ به للارتقاء بمهنة التعليم هو أن توحد مصادر اعداد المعلمين لجميع المراحل ولجميع المواد التى تعلم من ثقافية وفنية ورياضية وفنية ولجميع النوعيات من تعليم عام أو فنى الخ ••• ان الاخذ بالمبدأ

الذى سبقت مناقشته وهو عدم البدء فى الاعداد للمهنة قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية سوف يجعل توحيد معاهد اعداد المعلمين أمرا ميسورا فاذا أخذ بهذا الاتجاه فان النظرة الى معلم المدرسة الابتدائية أو ما قبل المدرسة الابتدائية وكذلك النظرة الى معلم المواد الفنية سوف تتساوى مع النظرة الى معلم المواد الثقافية ، بل ان التعليم كمهنة سوف يستفيد من ذلك أكبر فائدة فتتكامل جهود العاملين فى هذا الميدان على تربية الجيل الناشىء بفلسفة موحدة وأهداف متكاملة ٠

وخلاصة ما سبق أن يتم اعداد المعلمين بجميع نوعياتهم تحت مظلة واحدة بدلا من أن يكون الاعداد فى مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة فى أساليبها واتجاهاتها ٠

ولما كانت جميع المهن الرفيعة تعد داخل الاطار الجامعى فانه يقترح أيضا أن تكون المظلة التى يعد المعلم تحتها هى الجامعة ٠ واذا كانت بعض البلاد العربية لا تستطيع فى الوقت الحاضر أن توفر الاعداد الكافية من معلمى المدرسة الابتدائية بصفة خاصة على مستوى الجامعة أى بعد دراسة أربع سنوات بعد الشهادة الثانوية ، فانه من الممكن أن تتدرج هذه الدول فى تحقيق هذا الهدف بحيث يكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى نفس المعهد مع زميله معلم المدرسة الثانوية وذلك لمدة سنتين تزداد الى ثلاث ثم الى أربع ٠ والى أن يتم ذلك فمن الممكن أن تشرف الجامعة على هذا الاعداد وأن تمنح الخريجين شهادة تدل على مستوى الدراسة ومدتها بدلا من منحهم درجة البالوريوس أو الليسانس الجامعية ٠

وتأييدا لهذا الاتجاه نورد فيما يلى نص التوصية التى جاءت فى صدر توصيات مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى الذى عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة فى يناير سنة ١٩٧٢ :

« ايمانا بأهمية دور المعلم فى المجتمع العربى وعملا على توفير الضمانات التى تجعل من التعليم مهنة لها مكانتها المرموقة بين بقية المهن وتلافيا للتفاوت الذى يوجد بين بعض فئات المعلمين يوصى المؤتمر بما يلى :

يكون اعداد المعلم داخل اطار الجامعة والمعاهد العليا أيا كانت المرحلة التى يعد لها باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية الى تحقيقه بأسرع وقت ممكن ٠ وعملا على التحرك من واقع البلاد العربية يمكن أن نتدرج فى تنفيذ

هذه التوصية من خلال اتاحة فرص الدراسة لخريجي دور المعلمين والمعلمات بما يسمح لهم بتنمية قدراتهم وامكاناتهم ورفع مستواهم العلمي والثقافي والمهني والاجتماعي والاقتصادي ٠

ان الأخذ بهذا المبدأ كفيل بأن يرقى بمهنة التعليم ويجعل لها مكانها المرموق بين بقية المهن الرفيعة ٠

تدريب المعلم أثناء الخدمة :

مع أننا لم نتعرض في حديثنا الى برامج اعداد المعلمين وكيفية تحديثها وما يجب مراعاته في تخطيطها لتلبية مطالب المهنة بسبب ضيق المجال ، الا أنه تجدر الاشارة الى أن الارتقاء بمستوى مهنة التعليم يتطلب أن يكون الاعداد المهني عملا ممتدا لا ينتهي بتخريج المعلمين من معاهد الاعداد ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يطلق عليه تدريب المعلم أثناء الخدمة وذلك بقصد الارتقاء بالمستوى المهني والعلمي والثقافي للمعلم بما يكفل رفع مستوى الأداء في العمل والنمو الذاتي وتحقيق ما يصبو اليه من تقدم ونمو في المهنة ٠

والتدريب أثناء الخدمة له أهداف متعددة وأساليب مختلفة تتوقف على الهدف أو الأهداف المطلوب تحقيقها ٠ وقد تستهدف برامج التدريب تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا أو عمليا أو تدريب القيادات التربوية واعداد الاخصائيين في مجالات التعليم أو تقديم برامج تجديدية وأخرى تحديثية في مجال العلوم التربوية والمواد العلمية الأخرى ٠ وقد يستخدم من الأساليب المختلفة في سبيل تحقيق هذه الأهداف أسلوب المراسلة أو عقد الندوات والمشاغل التربوية أو المحاضرة والمناقشة أو البعثات الداخلية والخارجية أو غير ذلك من الأساليب التي تتفق وطبيعة البرنامج ٠

ولما كان التدريب المستمر عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم لذلك وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية لاتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقي دورات تدريبية وفق سياسة موضوعة تكون موضع التقويم والتحسين باستمرار ٠

ان العناية بعملية تدريب المعلم أثناء الخدمة كعملية مكملة للتنمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته ، ان العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملا محببا الى النفس ومجددا للنشاط والذهن وعن طريقها يتميز المعلم عن الآلة ٠ فبينما يتناقص

انتاج أى آلة عن طريق الاستعمال المستمر فان المعلم عن طريق التدريب المستمر يتزايد انتاجه كما وكيفا ويحقق التقدم والرضاء عن نفسه ٠

رفع المكانة الاجتماعية لمعلم :

ان الارتقاء بمهنة التعليم مرتبـــط برفع المكانة الاجتماعية للمعـلم ٠ فالارتقاء بالمهنة بصفة عامة يؤدى الى احترام وتبجيل المعلم كمـــا أن المـكانة الاجتماعية للمعلم والعمل على الارتقاء بها هو ارتقاء لمهنة التعليم بصفة عامة ولا شك فى أن ذلك يؤدى الى جذب العناصر الممتازة للالتحاق بهذه المهنة ٠

ومما لاشك فيه أن المجتمع العربى يقدر الرسالة السامية التى يقوم بهـا المعلم ويكاد يضعه فى مصاف الرسل ٠ ومع ذلك فان المعـــلمين فى معظـم الأقطار العربية ما زالوا يطالبون بمساواتهم بنظائرهم فى المهن الأخرى فيمـا يتعلق بالأوضاع الاقتصادية والمرتبات والعلاوات والحوافز المادية والاجتماعية الأخرى ٠

وقد قامت منظمة اليونسكو بوضع وثيقة دولية حـــول مكانة المعـــلم تشتمل عددا من التوصيات التى وافقت عليها جميع الدول الأعضاء فى المنظمة ومن بينها الدول العربية ٠ ولا شك أن تنفيذ هذه التوصيات كفيل بأن يرفع مكانة المعلم فى نظر نفسه وفى نظر المجتمع وكفيل بأن يجذب الى مهنة التعليم الشباب المتوثب القادر على احداث التغيير والتطوير الاجتماعى المطلوب ٠واذا لم يعمل المجتمع على الارتقاء بمكانة المعلم فان ذلك يؤدى الى انصراف العناصر الصالحة عن مهنة التعليم وفى هذه الحالة لن تعانى مهنة التعليم وحدها بل سوف تعانى من ذلك جميع المهن الاخرى وجميع القطاعات الانتاجية والثقـــافية فى المجتمع ٠

على أن مكانة المعلم لا تتوقف فقط على مستوى الأجور أو الدخول أو على الميزات والحوافز التى تمنح للمعلمين ، بل هى تتوقف كذلك على مســـتوى الاعداد وعلى النظرة الى أهمية الدور الذى يعد المعلم للقيام به فى المجتمع ٠ كما تتوقف على مدى تأدية المعلم لواجبـــاته والالتزام بالمواثيق التى تتعلق بأخلاقيات المهنة ٠

***

قانون نقابة المهن التعليمية

فى الميزان

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

تتصاعد اهتمامات المعلمين هذه الأيام الى درجة قصوى ، فى محاولة صادقة جادة لتغيير الصورة القائمة فى شكل تنظيمهم النقابى ، بعد أن عشش هذا التنظيم بأخطبوته وعنكبوتهأكثر من عشرين عاما من عمر المعلمين ، يمتص دماءهم ، ويزيف ارادتهم، ويسلبهم مقدراتهم الطبيعية ويضعف كلمتهم ، ويفتت وحدتهم ، ويتحول بهم عن طريق الطموح والحماس والشموخ الى الهوان والسلبية واليأس ••

وصار الأمر عجبا فى مجتمع الناس •• يتخذ المهنيون من تنظيمـــاتهم النقابية طريقا ثوريا للحركة النضالية من أجل التقدم والرخاء والرفاهية ، وتنمية المهنة ، ورفع كفاءة الانتاج ، أما التنظيم النقابى الـــذى فرض على المعلمين ما يقرب من ربع قرن من الزمان فقد كان حاجزا للتقدم ، ومانعـــا لتطوير حياتهم المهنية والاجتماعية والاقتصادية عكس ما ألفه الناس كطبيعـة للأمور ••••

فقد أخذ الناس طرقا كثيرة للتقدم فى ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية ويقف المعلمون « محلك سر » ومن لا يتقدم فهو يتأخر ، يأخذ جميع النـــاس حقوقهم الوظيفية والمهنية والمعلمون لا ينالون من حقوقهم الطبيعية شيئا لأن صوتهم ــ من خلال تنظيمهم النقابى ــ خافت ، ليس لهم صوت عال •• والذين يفرضون أنفسهم على مقدرات المعلمين فى هذا التنظيم لم يستطيعوا أن يكونوا فى مستوى المسئولية ، لأنهم فقدوا الفهم النقابى الواعى ، وعجزوا عن تصور الأسلوب السوى للعمل المهنى ، وبالغوا الى أبعد حدود المبالغة ــ فى المنفعة الذاتية لأنفسهم حتى أصبحت منفعتهم الشخصية هى أسلوبهم ، وهى منهجهم وهى العمل الوحيد الذى يمارسونه يتشبث فى مواقعهم ، حتى ضيعوا آمال المعلمين ــ وضيعوا أموالهم •••

الأساليب المريبة فى نقابة المعلمين

ولقد كان الأسلوب الذى يعامل به المسيطرون على شكل التنظيم النقابى للمعلمين يعتمد على جوانب غريبة ومريبة لحماية أنفسهم ، وتأمين مصالحهم، واستمرار تسلطهم على أقدار المعلمين وضرب اتجاهاتهم التقدمية ..

المجانب الأول : كان تشكيل نقابة المعلمين منذ انشائها عام ١٩٥٥م يعتمد أساسا على مساندة جهات معينة من السلطة وحماية مصالحه الذاتية واستمرار تسلطه على المعلمين ، واستغلال هذه السلطة فى اجهاض أى تطور طموح لصالح المعلمين ، وقد تمثل ذلك فيما يأتى :

١ ـ عندما استكمل الشكل فى تنظيم مجلس نقابة المهن التعليمية لأول مرة برز اتجاههم لكبت ارادة المعلمين فى المناداة بأحد أعضاء مجلس قيادة الثورة نقيبا للمعلمين ، وهو « الصاغ »كمال الدين حسين ، ولم يكن معلما ، وما كان له أن يكون عضوا فى نقابة المعلمين الا لطمع فى نفس هؤلاء ليعشّشوا تحت أجنحة السلطان .

ولما خرج السيد كمال الدين حسين من السلطة اتجهوا الى وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت وهو الأستاذ السيد يوسف فاختاروه نقيبا ، حتى استطاعوا من خلال هذه السلطة « سلطة النقيب الوزير » أن يضربوا أعنف حركة تقدمية للمعلمين عام ١٩٦٤ ، وفصلوا المعلمين الذين نادوا بحق رجال التعليم فى الترقيات كما يرقى غيرهم من العاملين فى الدولة ، وتعرضوا للتنظيم النقابى الخامل الذى يقف دون تقدم المعلمين » .

وعندما اشتعل الرأى العام غضبا ضد « الوزير النقيب » لجأوا فى تحوير صورة السلطة الى وكيل وزارة لاختياره نقيبا للمعلمين ، وأصبح بفضل الاستغلال النقابى « وكيل أول » للوزارة !!

٢ ـ والى جانب ذلك فقد كان نظامهم فى نقابة المعلمين عندما أنشئت ولعام ١٩٧٠ م « خمسة عشر عاما » أن يكون مدير التربية والتعليم نقيبا فرعيا للمعلمين بحكم وظيفته التى يرقى فيها أو ينقل اليها وليس برأى أحد من المعلمين بطريق الانتخاب ، حتى تتدرج مواقع القيادة فى النقابة وفقا لتدرج مواقع السلطة ، وحتى تستطيع السلطة بهذا التنظيم أن تكبت حركات المعلمين من أجل التقدم ، ولتمكين هذا النظام النقابى من أن يعيش ـ فى هوانه وضعفه وخموله ـ تحت حماية السلطة ...

والتنظيم النقابى القابع فى مبنى الجزيرة ممثلا فى مجلس نقابة المعلمين ومنذ عام ١٩٧١ وهو يحتمى بمظلة أحد المسئولين فى الدولة طمعا فى حمايته

من غضبة المعلمين ، فقد كانوا تحت حماية ووصاية السيد حافظ بدوى عندما كان رئيسا لمجلس الشعب ، ثم حولوا هذه الوصاية الى السيد المهندس سيد مرعى منذ أن كان أمينا عاما للاتحاد الاشتراكى العربى وقد استمرت هـذه الوصاية للآن ٠

ومن طبيعتهم فى الاتجاه الى جانب السلطة أنهم قد اتخذوا قرارا بانضمام النقابة ـ دون رأى المعلمين ـ الى تنظيم مصر العربى الاشتراكى لأن مقرر هذا التنظيم هو السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء ، دون أن يعرفوا هم أنفسهم منهج كل تنظيم ، ومع أن التنظيمات الثلاثة نابعة من وعاء واحد هو الاتحاد الاشتراكى العربى ٠

ومع أن السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء هو الذى أصـــدر قرارات بصرف بدل تفرغ للسادة الزراعيين أعضاء نقابة المهـــن الزراعية والعلميين أعضاء نقابة المهن العلمية والبيطريين أعضاء نقابة الطب البيطرى ولم يصدر قرارا بصرف هذا البدل للمعلمين أعضاء نقابة المهن التعليمية ٠٠٠

انها فقط فكرة مجلس نقابة المعلمين وغريزة أعضاء المجلس فى الاحتماء بالسلطة ٠٠ ولقد خذلهم فى هذا الاتجاه مجلس النقباء فى الاتحادالاشتراكى الذى رفض اشتراك النقابات المهنية بصـــورة جماعية فى أحـــد التنظيمات السياسية ٠

الجانب الثانى : الذى يحتمى به مجلس نقابة المعلمين طوال سـنوات طويلة عجاف انه يعمد الى أمور خطيرة ضد وحدة المعلمين ، تطبيقا للمبـــدأ الاستعمارى « فرق تسد » وقد سلك فى ذلك أفحش الطرق ٠٠ ويظهر ذلك فيما يأتى :

١ ـ عمدوا أولا الى تقسيم المعلمين الى فئات وفقا للمؤهلات الدراسية ـ أ،ب، جـ ـ حتى يبرزوا العصبية والفئوية ، وحتى يساندوا التسلط النوعى والتناحر الطائفى بين الأخوة منالمعلمين أبناء الأسرة الواحدة ، وليحقق لهم ذلك فرصة السيطرة الشاملة على مقدرات المعلمين ، حتى أصبح فى قمة التنظيم النقابى من عاش عضوا دائما فى المجلس الموقر عمر النقابةة كله « ما يقرب من ربع قرن من الزمان » !!

٢ ـ وعندما ناضل المعلمون ضد هذه التفرقة واشتدت غضبتهم ضد المحترفين فى التنظيم النقابى ، تحايل هؤلاء المحترفون وغيروا صيغة التفرقة وجعلوا من المعلمين خمس نوعيات ووسعوا فجوة الصراع بين هذه النوعيات عندما اشترطوا ألا تقل نسبة أى نوعية عن ١٠٪ ولا تزيد نسبة أى نوعية عن ٥٠٪ فى مجالس ادارات اللجان النقابية النقابات

الفرعية ومجلس النقابة العامة ، وبذلك ساعدوا على توفير الفرصة لأى نوعية من هذه النوعيات الخمس لتطغى وتسيطر لتتسلط على النوعيات الأخرى امعانا من قادة هذا التنظيم لتنمية التناحر والصراع بين المعلمين ٠

الجانب الثالث : الذى يعتمد عليه هؤلاء الذين يعيشون فى البرج العالى من مبنى الجزيرة فى سبيل الابقاء على مقاعدهم الوثيرة ورفاهيتهم المستغلة يتمثل فى الآتى :

١ ـ التركيز بصفة دائمة على الوقوف فى وجه كل معلم تقدمى يرغب فى أداء واجبه النقابى لخدمة مجتمعه ، وذلك بتجميع أصوات الرجعيين الذين ينتمون اليهم ، ومحاربة كل معلم واع يتقدم للترشيح لعضوية مجلس النقابة العامة حتى لا يفوز بعضوية المجلس . بل لقد امتد هذا الاجراء الى الرجعيين المنتمين اليهم فى عواصم الأقاليم لمحاربة المعلمين المناضلين ومحاولة ابعادهم عن مجالس النقابات الفرعية ٠٠٠

والسبب فى ذلك أنهم فى مجلس النقابة العامة يكرهون أن يوجد بينهم فكر رائد ثورى أو رؤية واضحة بالنسبة للاتجاهات النقابية المضيئة ، حتى لا تتعرى شخصية هؤلاء المحترفين فتتضاءل بهم أرديتهم، وتتهاوى بهم مقاعدهم ، ويتغير وجه المجلس بالاشراق والنور الجديد ٠

وكيف يتيحون الفرصة للعمل النقابى السليم عن طريق الرواد الأحرار من المعلمين ، وهم الذين بنوا العمائر لأنفسهم من خلال عملهم النقابى ، وأفلسوا صيدليات المعلمين ، واستنفدوا أموال المعلمين فى الجمعيات التعاونية التى كشفتها الرقابة الادارية ، واتخموا بالمال والبذخ فى رحلاتهم المتكررة حول العالم فى الوقت الذى حرموا فيه المعلمين من حقهم فى المعاش عند سن التقاعد ٠٠٠

هل يقبلون أن تتغير هذه الصورة فتشرق النقابة ، ويتحرك العمل النقابى فى سبيل الخير للمعلمين ؟ !! انهم لا يريدون !! ٠

٢ ـ كما انهم فى سبيل تأكيدهم على هذا الهدف فى منهج عملهم فانهم يبحثون عن أفراد يتميزون بالتجاوب معهم فى خططهم . والاستسلام لارادتهم ، والاستجابة لأوامرهم ، والتأمين على ارائهم والخضوع لرغباتهم ٠٠ ويضفون الشرعية على هذه المعانى باعتبار أنهم أصحاب الفضل على هؤلاء الأفراد لوضعهم فى مقاعد مجلس النقابة ، ومن هنا فهم يقولون : طاب الحكم فاحكم وتحكم ٠٠٠

وأستطيع أن أسوق فى هذا المجال مثالين :ـ

أحدهما : أحد القادة من أعضاء مجلس النقابة كان يعمل طول حياته

الوظيفية خارج وزارة التربية والتعليم حتى وصل الى الدرجة الثانية ، فعاد الى التربية والتعليم ليأخذ وظيفة مدير عام فى مرسى مطروح ، وتصادف أن ذهب وفد من أعضاء مجلس النقابة ـ للترفية والترويح عن أنفسهم من عناء الراحة ـ الى مصيف مطروح ، وهم فى مثل هذه الرحلات يأخذون تذاكر وبدل سفر من أموال النقابة ، ولكن السيد المدير العام استضافهم فى الفيلا المخصصة له ، وطبعا أنفق عليهم من المال العام ٠٠٠ وبسخاء !!

وكانت فرصة سانحة للسيد المدير العام أن يحظى برضا هؤلاء القادة الرحالة فيفوز بمقعد فى النقابة بعد تسعة شهور فقط قضاها فى التربية والتعليم ، وقد بالغوا فى رد كرم الضيافة له فأصبح عضوا دائما فى الوفد الذى يجوب أنحاء العالم مرات عديدة فى العام الواحد ٠٠٠

ومثال آخر عن نوعية الذين يختارونهم للتوافق مع مخططهم ٠٠

أحد العاملين فى المعهد الزراعى العالى بالزقازيق رشح نفسه لعضوية مجلس النقابة العامة فى انتخابات عام ١٩٧٤ ولا يعرفه أحد من المعلمين ، وفى يوم الانتخاب حضر الساعة الثانية عشرة ولم يقدم أى اعلان أو تعريف بنفسه، وانما صعد الى الأدوار العليا فى مبنى النقابة وتسلم « القائمة السوداء » التى توزع على المنتفعين من النقابة فيلتزمون بها ، وبها اسم السيد المرشح وارد المعهد الزراعى ، ثم أدى صوته الانتخابى وغادر مقر النقابة ٠٠ وكانت النتيجة أنه أصبح عضوا فى مجلس نقابة المهن التعليمية ٠٠ وهو غير معروف بين المعلمين !!!٠

الجانب الرابع : والخطير فى تصرفات نقابة المهن التعليمية لاستمرار الابقاء على العناصر المتسلطة والمتحكمة فى أقدار المعلمين هو استخفافهم بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل النقابى ويتمثل ذلك فيما يلى :

١ ـ لا توجد نقابة من النقابات المهنية أو العمالية فى مصر يسيطر عليها بعض أفراد منذ انشائها وللآن ولا يتغيرون أبدا الا نقابة المهن التعليمية ، وذلك بتخطيطهم لتعديل قانون النقابة عندما يقترب موعد انتهاء مدتهم المقررة قانونا ، وعندما يتم التعديل تجرى انتخابات شاملة فى التشكيلات النقابية ، ويتم بهذا التعديل اسقاط المدد السابقة وبهذا تتاح لهم الفرصة فى السقوط على مواقعهم من جديد !!! ٠

٢ ـ عندما انتهت مدد الركائز التى يعتمدون عليها فى الأقاليم بالنسبة لعضويتهم فى النقابات الفرعية ، ووفقا للقانون الحالى ، قدموا اقتراحا بتعديل المادة ـ ٤٩ ـ من القانون حتى يفسحوا المجال لعودة هذه الركائز التابعين لهم ٠

ولكن اصرار المعلمين على رفض هذا التعديل ، ولوضوح الرؤية عند المسئولين بالنسبة لأسلوب التشكيل النقابى القائم فقد تقرر اجراء تعديل شامل لقانون نقابة المهن التعليمية يتناسب مع تطور المجال المهنى للمعلمين ، وليحميهم من دعاة الفتنة والفرقة والطائفية والفئـــوية ، والمعاناة والصراع بين أفراد الأسرة الواحدة ٠٠

وقد طلب من مجلس النقابة أن يقدم لمجلس الشعب مشروعا بقانون جديد للنقابة خلال شهر مايو ، ليعرض على المجلس حتى يمكن اصداره فى دورة المجلس الحالية ٠٠

٣ ـ ولكن للأسف فان مجلس النقابة ـ تشبثا منه بالمواقع التى يحتلها ـ يماطل فى تقديم المشروع حتى يمكن دراسته واقرار المفيد منه بحوار موضوعى بناء مع رواد المعلمين ٠٠٠ بل أكثر من ذلك فقد أوحى لبعض أتبـاعه أن يرسلوا برقيات للمسئولين يطلبون فيها تعديل المادة ٤٩ فقط التى تبيح لهم الاستمرار فى مواقع يرفض المعلمون بقاءهم بها وبذلك تبرز بوضوح الأغراض الذاتية فى مجلس النقابة لاســـتمرار تسلطه على المعلمين ، ودون أى عائد لهم ، بل وامتصاص كل ما يمكن أن يعود عليهم بالخير ٠٠٠

ملامح ضرورية فى القانون الجديد

ومن أجل هذه التراكمات المضادة لآمال المعلمين وطموحهم ٠٠ وفى سبيل بناء نقابى سليم يبعث الأمل فى نفوس المعلمين، ويبرز ثقتهم فى مستقبلهم المهنى ويضع الأمن فى وجدانهم وضمائرهم ، ويحقق لهم التفاعل الأسرى ، ويبعد عنهم الصراع والصدام والتطاحن فانه ينبغى أن يتضمن القانون الجـــديد الملامح والأسس التالية :

أولا : باعتبار أن نقابة المعلمين تنظيم مهنى يعمل بالضرورة على رفـع مستوى المهنة فانه ينبغى أن تكون النوعيات الواردة حاليا متساوية فى نسبة التمثيل فى مجالس ادارات اللجان النقابية ، والنقابات الفرعية ، والنقـابة العامة ، حتى لا تطغى نوعية على أخرى ، وحتى لا يتركوا فرصة لاحـدى النوعيات أن تحتكر لنفسها السلطة على العمل النقابى ٠٠

ثانيا : ان كل نوعية من هذه النوعيات ، بمعرفتها للافراد الذين ينتمون اليها ، وتفهم أثرهم وجهدهم ، وقيمهم ومبادئهم ، فانه من الضرورى أن تختار كل نوعية من يمثلها فى التشكيلات النقابية حتى يكون اختيارها صادقا وأمينا من واقع المعرفة الحقة والادراك الحقيقى ٠٠

ثالثا : أنه لابد أن تتدرج القيادات فى التنظيم النقابى ، فلا يصـل الى

مجلس النقابة العامة الا من انتخب من القاعدة أولا فى اللجنة النقابية ، ثم فى النقابة الفرعية التى تقدمه الى النقابة العامة باختيار صادق من الجمعية العمومية ، حتى لا تترك الفرصة لسقوط أفراد بعينهم على مراكز النقابة العامة بسيطرتهم على الاجراءات الانتخابية ، والوسائل التنظيمية لاعلان النتائج ، والتحكم من خلال السلطة القابعة فى مبنى الجزيرة على مقدرات الناس بما يملكون من مال ونفوذ فى موقعهم · ولنا نموذج فى هذا الشأن هو انتخابات التنظيم الأم « الاتحاد الاشتراكى العربى » ··

رابعا : لقد أصبح من المحتم أن يعيد القانون الجديد ما سلبه مجلس النقابة الحالى من معاشات المعلمين ، وأن ينص صراحة فى القانون على صرف معاش كريم دائم ومحدد لكل معلم تنتهى مدة خدمته ، أو يتوفى فى أثناء هذه الخدمة ، حتى يشعر المعلمون بالتضامن الاجتماعى فى محيط أسرتهم ، وحتى نحافظ على كرامة المعلم فى الظروف التى يتعرض لها ·

خامسا : بعد التسيب الذى عاش زمنا طويلا فى الاجراءات التى يتصرفون بها فى أموال المعلمين فانه ينبغى أن ينص فى القانون الجديد على أن أموال النقابة العامة خاضعة لرقابة ديوان المحاسبة بعد تبعيته لمجلس الشعب ضمانا وأمانا لأموال المعلمين ·

سادسا : الاشتراكات التى تحصل من المعلمين وتخصم من رواتبهم شهريا وتبلغ قيمتها ثلاثة جنيهات من كل معلم توزع فى حصيلة النقابة حاليا بالصورة التالية :

١٨٠ قرشا لصندوق المعاشات ، ٢٠ قرشا لمجلة الرائد ، ٥٠ قرشا تدفع للنقابات الفرعية لتؤدى بها خدمات نقابية لجميع الأعضاء فى النقابات الفرعية ، ثم ٥٠ قرشا من كل معلم « ثلاثمائة ألف معلم » تبقى فى خدمةأعضاء مجلس النقابة القابعين فى مبنى الجزيرة ·· وهذا غير ما يصل الى النقابة العامة من عشرات الآلاف من الجنيهات من طوابع دمغة النقابة التى توضع على كل طلب يتقدم به معلم ، وعلى طلبات التقدم للتلاميذ فى الالتحاق بالمدارس الاعدادية والثانوية وما فى مستواها ، وعلى التقدم لجميع الشهادات الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة وما فى مستواها ·

وكذلك ما يؤخذ من كل معلم يشترك فى أعمال الامتحانات « ما يقرب من مائة وسبعين ألف معلم » بما يوازى ١٩ قرشا عن كل استمارة يتقدم بها لصرف مكافآت أعمال الامتحانات وما يؤخذ من كل معلم كرسم قيد فى النقابة ستة جنيهات من كل معلم ·

وغير عوائد الاستثمارات من سندات ومبنى فندق البرج وغيره ··

كل هذه الأموال الضخمة تتجمع فى أيدى مجلس النقابة ، ولابد أن

ينص فى القانون الجديد على ضمانات لحسن التصرف فى توزيع هذه الأموال على خدمات ومشروعات مقيدة لصالح المعلمين ·

ولعل مجلس النقابة الحالى الذى لم ينفذ أى مشروع لصالح المعلمين طوال خمس سنوات يجد فى ضميره بقية حفاظ على هذه الأموال ، ويرى فى نفسه صورة لوم لأنه أضاع من عمر المعلمين خمس سنوات بلا عائد ···

النقيب يؤمر بنقض الاتفاق

ولقد كان من خلق الرجولة أن يلتزم السيد نقيب المعلمين بما اتفقنا عليه فى اجتماعنا المشترك برئاسة السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب وحضره السيد الدكتور على السيد وكيل المجلس والسيد نصر عبد الغفور رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب يوم الأربعاء ١٧ مارس الماضى وكان نص الاتفاق ما يلى :

١ ـ تؤجل انتخابات التشكيلات النقابية الى أن يتم تعديل قانون النقابة ·

٢ ـ يقوم مجلس نقابة المهن التعليمية خلال شهرى ابريل ومايو باعداد مشروع لتعديل شامل لقانون نقابة المهن التعليمية رقم ٧٩ لسنة ١٩٦٩ م ·

٣ ـ يعرض المشروع على المجلس ويناقش تمهيدا لاصداره قبل انتهاء الدورة الحالية ·

ولكن مضى أكثر من المدة المحددة لتقديم المشروع الجديد ، وتوارى السيد النقيب عن المسئولية الأدبية التى كانت ملزمة باحترام هذا الاتفاق ·

ثم خرجت مجلة الرائد ـ الذى يرأس تحريرها ـ ببيان من رابطة التعليم الابتدائى تعارض التعديل الشامل لقانون نقابة المعلمين ، ويدعو البيان لتعديل المادة « ٤٩ » فقط لأنها تضمن لهم الاستمرار فى اغتصاب المواقع النقابية ، وتبقى على تسلطهم المزمن فى اهدار حقوق المعلمين ، وعندما صدر الأمر للسيد النقيب أحنى رأسه وصمت ، ثم سكت عن الوفاء بمسئولية الاتفاق الذى نبع من اجتماعنا المشترك برئاسة المهندس رئيس مجلس الشعب ··· !!!

***

التربيـة لخدمة التفاهم العالمى

ممـا يتبناه المنهج الاسلامى

للدكتور حسين سليمان قوره
أستاذ ورئيس قسم المناهج بجامعة أسيوط

لقد ضل الناس فى الآونة الأخيرة طريق السلام ، واستشرت بينهم نار الحروب تحصد الأرواح وتدمر مظاهر الحياة ، وتهب لهم القلق والحرمان واليتم والعوز · بل اذا غابت عنهم واقعا ظل شبحها يطاردهم ويؤرق أجفانهم ويميل بجهودهم وأموالهم الى الاحتراق بألوان الاستعداد لها ، فيعصف بكل خير ويأتى على كل نهضة ويقوض أركان المعيشة الوادعة الآمنة ، وعنـدما بلغ السيل الزبا وضاقت الحيل خرجت الى الوجود فكرة « التربية لخـدمة التفاهم العلمى » طريقا للخلاص من الويلات الآتية ، والعذاب الأكبر ·

وتقوم هذه الفكرة على توسيع دائرة المناهج التربوية لتجميع الشمل بين البعيد والبعيد بما تضفى من خلافات الدول ، وتستل من بينهم الحزازات ، وتقضى على الخلافات فى مهدها فلا تجرهم الى التناحر أو رفع راية الحرب · ودخلت الى ميدان هذه الفكرة آراء عديدة تستهدف كلها هدفا واحدا هو اقامة التفاهم والتآلف والتعارف بين الناس جميعا فتنتصر على شياطينهم وأحاديث أنفسهم الشريرة عن قضايا السلام ، وتختفى من قواميسهم كلمات الحـرب ومعانيها ·

وقبل الحديث عن موقف الاسلام من فكرة « التربية لخـدمة التفـاهم العالمى » نلخص بعض الأسس التى تقوم عليها ، وما يقترح فى هذا الشأن ، وذلك لنستحضر الصورة حينما نبنى عليها أنها غير بعيدة عن الاسلام بل انه يتبناها ويدعو اليها · ان فكرة « التربية لخدمة التفاهم العالمى » تخدمها أساليب عدة منها :

(أ) تكييف مناهج ما قبل الجامعة من مراحل فى جميع دول العالم بحيث تتسع لتحقيق هدف التفاهم العالمى ، فتتضمن :

١ ـ المعلومات والمعارف وألوان النشـاط التى تقف التلاميـذ ـ باللغـة والأسلوب اللذين يفهمونها ـ على أحوال الأمم الأخرى وطرق المعيشة

فيها وبعض عاداتهم المتخالفة وذلك فى حصص الدراسات الاجتماعية وكلما أمكن ذلك فى حصص المواد الأخرى ٠

٢ ـ التعريف بنشاط الأمم المتحدة ومجهودات المنظمات المتفرعة منها فى خدمة السلام بين الدول ، وما ينبغى لها أن تفعله مما لم تفعله ليكون أسلوبها فى هذا الصدد مثمرا فعالا ٠ فينشأ التلاميذ على حب هذا اللون من الاتجاهات والتعامل بين البشر ، وعلى تغذية الأفكار المنشطة لها ٠

٣ ـ التوجه المباشر الذى يخطط له فى المنهج بشأن معنى التفاهم العالمى ونتائجه الطيبة التى تعود على البشر سلاما ورخاء بالحياة الكريمة بينهم ٠ ولا يخفى أن نجاح هذا التوفيق يتوقف على مدرس مخلص للفكرة فيقول ما يعتقد ، ثم يصدقه بسلوك يحترم الاختلاف فى الرأى ، ويقدس التعاون ويضاد التعصب والتعادى ولا يحتقر التقليد المختلف أو الطبائع المتباينة ، بل يعترف بأن ذلك هو طبيعة الأمور فى دنيا مليئة بالتخالف والتناقضات ٠ وعلى مؤسسات اعداد المعلم أن تتحمل مسئولياتها فى هذا الصدد منهجا وتوجيها ٠

(ب) على المستوى الجامعى :

١ ـ الاكثار من منح الدراسة الجامعية للطلاب من أنحاء مختلفة ٠

٢ ـ تنظيم برامج زيارات الطلاب والأساتذة لتبادل الآراء واحتكاك العقول بين مختلف الدول ٠

٣ ـ انشاء وظائف تدريسية فى جامعات العالم للثقافات والعلاقات الدولية من جوانبها المختلفة ، تلك التى ينبغى أن تدرس لطلاب الجامعات على مستوى عميق وشامل ٠

٤ ـ عقد المؤتمرات والندوات فى المناسبات المختلفة بين الطلاب والأساتذة لتوضيح فكرة التفاهم العالمى وما تأتى به من نتائج طيبة على العالم أجمع وكذلك لبيان رسالة الأمم المتحدة وما ينبغى لها أن تعمله فى هذا الصدد ٠

٥ ـ أن يكون لمعنى التفاهم العالمى بجوانبه المختلفة نصيب فى رسائل الماجستير والدكتوراه فى كل جامعات العالم ، على أن تنشر بطريقة منظمة فى كل الأوساط الثقافية بين دول الدنيا ٠

٦ ـ وضع فكرة الجامعة الدولية التى تبنتها اليونسكو موضع التنفيذ الفورى ، مع التنظيم الدقيق لتحقيقها لهدف التفاهم العالمى ٠

(جـ) نشر الكتب التى تدور حول معنى التفاهم العالمى ، وذلك بمستويات مختلفة تتدرج من القمة حيث الأخصائيون الى السطح حيث عامة الناس ، وباللغات المتباينة تباين الشعوب ٠

(د) تنشيط السياحة ومعسكرات العمل وبرامج الرفاهية الاجتماعية أو زيادة الثقافة الصناعية أو المباريات الرياضية أو نحو ذلك مما يعمل على ربط أواصر الصداقة والمودة على التقارب بين شعوب الأرض ٠

وعلى الجملة فان التربية داخل المدرسة وخارجها تقدم الفرص الكثيرة لتنمية التفاهم الدولى بصورة مرضية اذا عززتها المجهودات المشتركة بين الحكومات والمنظمات العالمية المسئولين الترويبيين وقادة الشباب وكل من يعنيهم أمر التفاهم فى العالم والسلام بين الأمم ٠

موقف الاسلام من فكرة التفاهم العالمى

لم يكن الاسلام منذ جاء به محمد صلى الله عليه وسلم بعيدا عن فكرة التفاهم العالمى وتربية أهله طبقا لما تحمل هذه الفكرة من معان كريمة على رأسها السلام والحب والاخاء والتعاون ٠ فمن البداية جاء الاسلام دينا للناس كافة ، شرقا وغربا ، لم يستثن قوما ، ولم تخرج من دائرة الدعوة اليه جماعة أى جماعة ٠ بل انه تعدى الناس الى الجن فكان شاملا كاملا على غير وتيرة الأديان السابقة فى هذا المعنى ٠ ولقد أكد القرآن ذلك فى آيات كثيرة ، فقال تعالى : « **هو الذى أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله (١)** » ، « **قل يا أيها الناس انى رسول الله اليكم جميعا (٢)** » ، « **وما أرسلناك الا كافة للناس (٣)** » ، « **ان الدين عند الله الاسلام (٤)** » ، « **ومن يتبع غير الاسلام دينا فلن يقبل منه (٥)** » ، « **وما أرسلناك الا رحمة للعالمين (٦)** » .

---

(١) سورة « الفتح » آية ٢٨ ، وسورة الصف ،آية ٩ ٠
(٢) سورة « الاعراف » ، آية ١٥٨ ٠
(٣) سورة « سبأ » ، آية ٢٨ ٠
(٤) سورة « آل عمران » ،آية ١٩ ٠
(٥) سورة « آل عمران » آية ٨٥ ٠
(٦) سورة الأنبياء ، آية ١٠٧

وغير ذلك من الآيات التى تثبت بوضوح كامل عموم رسالته صلى الله عليه وسلم ، وانفراد الدين الاسلامى بوجوب الاتباع حيث أنه قد تكاملت فيه كل العناصر التى تؤهله لأن يكون صالحا لكل زمان ومكان ، فلا يقصر بتعاليمه وتهذيبه وتشريعاته فى أمور الدنيا والآخرة عن متطلبات الحضارات الحاضرة والمستقبلة ، أو تطورات العلم مهما كان حديثا ٠

ولقد صدق الرسول صلى الله عليه وسلم أمر ربه بدعوته الملوك والرؤساء البارزين فى عهده الى دين الله الاسلام ، فكتب بذلك الى المقوقس عظيم القبط فى مصر . كما كتب الى هرقل ملك الروم وغيرهما . وكان له فى ذلك « هيئة » من الكتاب الذين يعرفون أكثر من لغة يستطيعون الكتابة بها الى أهلها كما يستطيعون ترجمةِ ما يصل بها من رسائل لرسول الله صلى الله عليه وسلم ٠ بل لقد روى عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه كان يعرف أكثر من لغة العربية اعدادا له عليه السلام أن يكون القائد العام بصدق والقدير بارشاده وهدايته على جميع كافة الناس فى زمانه على أسلوب موحد فى التفاهم والتفاعل مع الله وعباد الله ٠

ومعنى أن تكون دعوة محمد صلى الله عليه وسلم الى دين واحد ينهى ما سبق من أديان . لا لأنها باطلة فى حقيقتها ودعوتها ، ولكن لدخولها فى مضمون الدين الجديد واتفاق مبادئها مع مبادئه ، وشموله هو لها ، واتيانه بالجديد الذى يتوافق مع تطور البشرية مما لم تتحمله فى عهود الأديان السابقة ٠ ولقد أكد القرآن فى مواطن كثيرة أن محمدا عليه السلام لم يكن غريبا بشريعته عن الشرائع التى سبقتها ، بل بشر به الرسل قبله وآمنوا به قبل مبعثه ٠

فقال تعالى « **الذين يتبعون الرسول الأمى الذى يجدونه مكتوبا عندهم فى التوراة والانجيل يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث ويضع عنهم أصرهم والاغلال التى كانت عليهم** » (١) وقال أيضا « **واذ قال عيسى بن مريم يا بنى اسرائيل انى رسول الله اليكم مصدقا لما بين يدى من التوراة ومبشرا برسول يأتى من بعدى اسمه أحمد** »(٢) وقال سبحانه « **واذا أخذ الله ميثاق النبيين لما آتيتكم من كتاب وحكمه ، ثم** جاءكم رسول مصدق لما معكم لتؤمنن به ولتنصرنه ، قال أأقررتم وأخذتم على

(١) سورة « الاعراف » ، آية ١٥٧ ٠

(٢) سوة « الصف » آية ٦ ٠

ذلكم اصرى قالوا أقررنا قال فاشهدوا وأنا معكم من الشاهدين » (١) ٠٠٠ وقال عليه الصلاة والسلام « انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » ولم يقل لأنشئها انشاء ٠

ومعنى اجتماع البشرية جميعا على دين واحد هو دين الاســـلام دعوة صريحة الى تفاهم الناس جميعا والتقائهم على مبادىء موحدة وأسس لا تختلف بينهم فيما يختص بمقتضيات حياتهم وأساليب معيشتهم تخلقا وتقيدا وتثقيفا وتهذيبا وآدابا وتربية وبيعا وشراء واستثمارا للأموال بالتجارة والمزارعة والمشاركة وغير ذلك مما بنى على التنظيمات والتشريعات والقوانين التى جاء بها الاسلام لتحقيق سعادة الناس وكفالة عيشتهم فى أمان وسلام ٠ واذا التقت البشرية هذا الالتقاء واستجابت لنداء واحد كان هذا ايذانا بفض الخلافات المؤدية الى الحرب والدمار وتبنيا لقضية السلام الذى ينشده العالم اليـوم فيهرب عنهم ٠

وليس من شك فى أن هذه التعاليم وتلك المبادىء المنظمة لأمـور الدين والدنيا والتى تصلح الناس وتعلمهم التفاهم والتعاطف والبعد عن الشقاق والافتراق ، لا سبيل اليها الا بالتربية والتعليم » ٠ ومن هنا كانت رسالة النبى صلى الله عليه وسلم قائمة على تغيير سلوك الناس البغيض وتعليمهم كيف يكونون اخوة متحابين ، وتخليقهم بالمكارم والمحامد ، وتزويدهم بالمعارف التى كانوا يجهلونها والفقه بطرائق العيش الدنيوى والأخروى المحمـــود ، حتى استحالوا أمة جميعا تأبى الخلافات والحروب ــ وقد كانوا من عشاقها ــ وينبذ افرادها الأنانية وينشدون خير الجماعة ــ وقد كانت تفرقهم المصالح الشخصية ــ ولا غرابة اذا فى أن يقول الرسول صلى الله عليه وسلم عن نفسه « انما بعثت معلما » ٠

ان الاسلام ــ وهذا شأنه ــ دعوة قوية الى التربية من أجـــل التفاهم العالمى ، وسيادة مبدأ السلام فى ربوع الأرض خاصة وأنه يحرص كل الحرص على أن يغرس فى نفوس أتباعه حب السلام والتخلق بخلقه ، ومن ثم كان اسمه الاسلام ٠ وكانت تحية المسلم السلام ، وقال تعالى فى كتابه العزيز « **وقاتلوا الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا** ». فلم يأمرهم بابتداء القتال هجوما واعتداءا وانما دفاعا عن النفس ضد المعتدين ٠ وقال كذلك « **وان جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله** » حث على اتباع الكفة الراجحة فى قضية التعامل بين الناس وهى السلام وليس يعترض على هذا بما يدعيه المبطلون من أن الاسلام نشر

---

(١) سورة « آل عمران الاية ٨١ ٠

بالسيف والحرب لأن الله الذى يقول لرسوله صلى الله عليه وسلم « قل ... لكم دينكم ولى دين » ويقول « لا اكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغى » تكريها فى العنف الذى لا معنى له مع استبانة الحق والرشـــاد وامتيازهما من الضلال والغواية ، ان الله الذى يقول ذلك وغيره من أمثاله لا يدعو الى أتباع الدين الذى ارتضاه لعباده – « ورضيت لكم الاسلام دينا » (١) – الى شن الحروب من أجل اجبارهم على اتباعه . ولو كان الأمـــر كذلك لعلم الله ورسوله المسلمين ألا يقبلوا بعد النصر الا الاسلام ، ولكنهم لم يفعلوا ذلك ائتمارا بأمر الله ورسوله ، بل كانوا يقبلون الجزية ممن انتصروا عليهم فى مقابل الدفاع عنهم وحمايتهم وهم يدينون ويقيمون شعائره التى تخالف شعائر الاسلام . وحقيقة الأمر فى هذه القضية أن الاسلام دين الفطرة ودين العقل ، ولو خلى الناس بينهم وبينه وتجردوا عن الأهواء لاختاروه طائعين ، ولكن رؤساءهم وقادتهم كانوا يحجزون عقول اتباعهم عنه ويباعدون بينهم وبينه اصطناعا خبيثا لابتغاء الجاه والسلطة ومن أجـل الرياســـة وحب النعيم الدنيوى . واذا كانت حرب المسلمين لأعدائهم لا لشىء الا لأن يلتقى النـــاس بالاسلام وتعاليمه وجها لوجه ، ويتعرفوا على طبيعته الخيرة دون اعتراض أو تعويق مصطنع ، حتى اذا تحقق هذا الهدف فلا اكراه فى الدين اذ الحلال بين والحرام بين ، ومن أراد أن يدخل فى الاسلام عن اقتناع دخل فيه ومن أبى الدخول فيه فلا حرب عليه ولا اخبار . تلك كانت سنة الاســـلام ، وهـــذه كانت شرعة الحرب فيه فهل كانت من أجل اجبار الناس على الدخول فيـــه ، الحق المبرأ من وسوسة الشيطان أن لا . ويبقى الاســـلام بمناهجه التربوية داعية الى السلام بين الناس والى التفاهم العالمى الذى يلهث المربون اليوم أن يجدوا سبيله .

واذا كانت المقترحات التى أجملناها قبل تذكر أسسا تعتمد عليها فكرة التربية من أجل التفاهم العالمى ، فلقد قام المنهج التربوى فى الاســـلام على تعليم المسلمين – والاسلام دين الناس كافة كما قلنا – كيف يتحـــايلون ويتفاهمون وينبذون الأحقاد والضغائن ، ويطرحون الشقاء والجفاء ، فعلمهم أن « الناس سواسية كأسنان المشط لا فرق بين عربى ولا عجمى الا بالتقوى ومكارم الاخلاق » حتى اذا تساووا استراحت وهدأت ، ولم يكن هناك داع أن يحقد بعض على بعض ، أو أن يكيد له بحرب أو شقاق ، وأفهمهم أن « مثل المؤمنين فى توادهم وتعاطفهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضـــو تداعى له سائر الأعضاء بالحمى والسهر » ليخشوا على دينهم أن يضيع منهم اذا هم فقدوا التواد والتعاطف والتعاون والانتصاد لصالح الجميع . وقال تعالى :

---

(١) سورة « المائدة » الآية ٣ .

« **وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان** » وغير ذلك كثير من تعاليم الاسلام فى تعامل الناس بعضهم مع بعض مما يدعو المسلم أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه ، ومما يستل من النفوس البغض والكراهية والحسد والتعالى وابتغاء السيطرة والاستغلال ، ويحل محلهـــا الحب والتواضـــع والتوافق والايثار والبعد عن الأثرة والأنانية · وهل بغير هذا يبتنى التفاهم العالمى ويسمق بنيانه ·

وفوق هذا فقد شرع الاسلام الحج دعوة صريحة الى التقاء النـــاس من مشارق الأرض ومغاربها « ليشهدوا منافع لهم »وليتبادلوا الرأى والمشورة ، وليبحثوا عن السلام فى تفاهمهم والتقائهم على فكر موحد ، ومن حكمته أن شرع هذا اللقاء وسنويا ليدوم الاتصال ، وتجدد مسالك التفاهم والتعاون والتآلف طبقا لما تقضى به التطورات الاجتماعية المستحدثة · على أن الأمر لا يقتصر على اللقاء بالحج وانما هناك البعوث ترسل الى جميع أنحاء العالم كما تستقبل من جميع أنحاء العالم وذلك من أجل التعليم والتعلم ·

وهكذا لو تتبعنا الاسلام والأسس التى قام عليها وجاء بها والمنـــاهج التربوية التى تبناها لوجدنا أن ذلك يتجه بكليته الى خـــدمة التفاهم العالمى وارساء صرح السلام فى الأرض ·

***

تعـليم الكبار والتنميـة

(دراســـة مقارنة)

للدكتورة عليه علي فرج
كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية

أهمية تعليم الكبار فى الدول النامية :

تعتقد كثير من الدول النامية أن تعليم الكبار يأتى من حيث أهميته فى مرتبة تالية لتعميم التعليم الابتدائى أو التوسع فى العليم الثـــانوى أو العالى ٠٠٠ ومن ثم فقد لجأت دول كثيرة الى التوسع فى التعليم الابتدائى حتى تتمكن من استيعاب الأطفال الملزمين بنسب متزايدة سنة بعد أخرى وبذلك يمكن القضاء على الأمية بشكل فعال ٠

غير أن الاحصاءات التى جمعت من عدد كبير من الدول النـــامية تدل على أن هذا التوسع لم يحقق نسبة الزيادة المتوقعة سنويا فى استيعاب الأطفال الملزمين ، ويرجع ذلك بطبيعة الحال الى الزيادة المستمرة فى عدد السكان بشكل لا يقابله توسع مناظر فى التعليم الابتدائى ٠

يضاف الى ذلك بعض المشكلات ذات الاثار الخطيرة على التعليم وأهمها مشكلة ارتفاع نسبة المتسربين من التعليم الابتدائى وهؤلاء يحصلون على قدر ضئيل من التعليم لا يحميهم من الارتداد الى الأمية مرة ثانية فينضمون بذلك الى جموع الأميين مما يجعل من مشكلة محو الأمية مشكلة صعبة لا يمكن حلها عن طريق التوسع فى تعميم التعليم الابتدائى ٠ ففى الدول العربية نجــد أن المعدل السنوى لاستيعاب الأطفال فى التعليم الابتدائى متواضع جدا اذا ما قورن بالزيادة السكانية حيث يبلغ هذا المعدل حوالى ٢٥ر١٪ فى حين تصل نسبة الزيادة السكانية الى ٨ر٢٪ كل عام واذا ما أخذ فى الاعتبـــار نسبة المتسربين من هذه المرحلة نجد أن المستفيدين حقيقة من التعليم الابتدائى تقل عن نصف الأطفال الملزمين (١) ٠

---

(١) د ٠ وهيب سمعان و د ٠ منير مرسى « المدخل فى التربية المقارنة » مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣ ص ٢٥٧ ٠

وعلى ذلك فان تعليم الكبار يجب أن يسير جنبا الى جنب مع تعليم الأطفال الملزمين فى خطة متكاملة خاصة وقد أثبتت مختلف الأبحاث ارتداد التلاميذ ممن تلقوا تعليما ابتدائيا كاملا أو ناقصا الى الأمية فى البيئات التى تسود فيها هذه الأمية أى أن تعليم الكبار يسهم اسهاما فعالا فى تخفيض الفاقد فى التعليم الابتدائى كما أن هذه الأمية كثيرا ما تكون دافعا للمتعلمين الجدد الى الهجرة الى المدن ٠

ومن الواضح أن التنمية الاقتصادية فى الدول النامية والدول العربية بوجه خاص تصطدم بضعف المستوى الثقافى لجماهير الشعب ويؤيد ذلك الدراسات التى أثبتت أن مكافحة الأمية تلعب دورا فى تنمية المواقف المطلوبة من العامل الحديث فقد طبق Morgaut عددا من الاختبارات النفسية على عدد من المرشحين للعمل فى مؤسسات صناعية فى ست دول افريقية فتبين له أن المرشحين المتعلمين يحصلون على نتائج أحسن فى هذه الاختبارات ، كذلك تبين من تطبيق اختبارات المهارة اليدوية تفوق المتعلمين على الاميين (١)

فمما لا شك فيه أن لتعليم الكبار دورا فعالا فى النهوض بكافة جوانب التنمية كما أن له أثرا كبيرا فى التغير الاجتماعى والسياسى فتحقيق الديمقراطية لا يتم الا بانتشار الوعى والمعرفة بين المواطنين وهذا ما تقوم به وسائل الاعلام المختلفة وخاصة الاذاعة والتليفزيون فلم تعد الكلمة المكتوبة الوسيلة الوحيدة لنشر الأنباء والمعلومات ويصدق هذا بصفة خاصة على النواحى السياسية ففى بريطانيا يستقى الناس وجهة نظر سياسية متوازنة من أخبار الاذاعة أكثر مما يستمدون من الصحف فهم يستمعون فى ندوات الاذاعة الى وجهات نظر متعددة تعالج الأمر من كافة جوانبه (٢) ٠٠٠ مما يجعلنا نتساءل من جديد عن دوافع الكبار فى التعليم فى كل من الريف والمدن بعد أن لوحظ سرعة فقدانهم الاهتمام بالتعليم وانقطاعهم عن مواصلة الدراسة ٠

فالواقع أن العامل الأول فى نجاح أى برنامج لمحو الأمية هو شعور الأميين بأهمية وضرورة معرفتهم للقراءة والكتابة فقد يشعر الأمى فى المدينة بذلك نظرا لحاجته لقراءة أسماء الشوارع والمحلات التجارية والحاجة لقراءة التعليمات والملاحظات فى مكان العمل ، فظروف العمل فى المدينة تحتم عليه أن

---

(١) د ٠ عبد الله عبد الدايم « التخطيط التربوى » دار العلم للملايين ، ببيروت ، ١٩٦٦ ص ٥٩٥ ٠

(٢) جريفث ٠ هـ ٠ ل ، ترجمة ، محمد نبيل نوفل ، التخطيط التربوى فى البلاد النامية » مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٩ ص ٤٥ ٠

يتعلم ، كما أنه يخجل من أميته ويرغب فى الا يبدو متخلفا عن غيره ، ومن هنا فان نسبة الأمية فى المدينة هى نسبة ضئيلة ودوافع التخلص من الأمية تختلف فى المدينة عنها فى القرية ٠

فالفلاح فى الدول النامية ينظر الى الكتب والمعرفة على انها لازمة لأرباب المهن الذين يعيشون فى المدن وعلى ذلك فهو يرسل أبناءه الى المدرسة ليتيح لهم الفرصة لاحتراف مهنة غير زراعة الأرض ومن ثم تتاح لهم فرصة الحياة فى المدن ويفسر ذلك ظاهرة الهجرة المستمرة من الريف الى المدن وتفاقم البطالة فى المدن فى الوقت الذى تتزايد فيه الحاجة الى العمال الزراعيين خاصة بعد تطبيق الطرق الحديثة فى الزراعة وتزايد الاهتمام بتطوير الزراعة كعامل أساسى فى التنمية وللتغلب على مشكلة تناقص الغذاء فى العالم ٠

محو الأمية الوظيفى (١) :

كثيرا ما يتساءل الأميون فى الريف عن السبب فى رغبة المسئولين فى محو أميتهم وما هى الفائدة التى ستعود عليهم من وراء ذلك وما هو الشيء الذى ينبغى عليهم قراءته حيث أن كثيرا من القرى لا يوجد بها مصادر للقراءة . ومن هنا فان حملات محو الأمية كثيرا ما أدت الى نتائج مخيبة للآمال ٠

ان تعليم الأميين يجب أن ينطلق من الفائدة الحقيقية التى سيجنونها من محو أميتهم وخاصة فى حياتهم المعيشية وأعمالهم التى يرتزقون منها ٠ وعلى ذلك فان محو الأمية الوظيفى ـ الذى يختلف عن البرامج التقليدية لمحو الأمية ـ هو الوسيلة المثلى لأنه لا يطبق على جمهور الأميين ولكن على قطاعات معينة منهم فتعد برامج مختلفة لمحو الأمية تختلف تبعا لدواعى تطبيقها ، فعلى سبيل المثال البرنامج المعد لزراع الأرز يدور حول زراعة الأرز ومشكلاتها وبذلك لا يقتصر الأمر على تعليم الفلاح القراءة والكتابة بل يتعلم الى جانب ذلك الطرق المثلى لانتاج محصول الأرز ويقتضى تطبيق جزء من البرنامج و الجزء الاخر فى تعليم القراءة والكتابة حول ذلك الموضوع ٠

وتنجح برامج الأمية الوظيفية مع الفلاحين عندما يقابلون ظروفا جديدة مثل الاستيطان فى مناطق جديدة أو اتباع نظام جديد للرى أو جنى المحاصيل

---

(1) Versluys, J.D.N. 'Functional literacy in rural areas'; Indian Journal of Adult Education, Vol. XXXI, No. 6. (June 1970), pp. 3-7.

حيث أن هذه البرامج لا تصادف نجاحا يذكر طالما يعيش الفلاح بطريقة تقليدية متبعا الأساليب القديمة فى الزراعة لأنه فى هذه الحالة ينعدم الدافع للتعليم · فالمنطلق هنا هو تغيير طريقة الزراعة واقناع الفلاح بوجود طرق تدر عليه محصولا أكبر وفائدة أكثر تتطلب منه أن يتعرف عليها ويدرسها ··· مما يخلق الدوافع القوية لدى الفلاح لمحو أميته ، ويمكن أن يستغل فى هذا الصدد الرغبة الملحة لدى الفلاح لزيادة دخله فترتبط برامج محو الأمية بهذه الرغبة فيقتنع بأن كل ما سيتعلمه سوف يؤدى بالتبعية الى وفرة فى المحصول واقتصاد فى النفقات وزيادة فى الدخل ·

وتتميز برامج محو الأمية الوظيفية فى الريف عنها فى المدن فبرامج المدن تتعدد وتتنوع نظرا لتعدد مجالات العمل مما يؤدى الى صعوبة تخطيطها وارتفاع تكاليفها ، أما فى الريف فالأمر أبسط من ذلك على أن تبدأ هذه البرامج الوظيفية فى المناطق الريفية التى يكون فيها الجو مهيئا لتقبل مثل هذه البرامج ثم يتم التوسع تدريجيا فى مناطق أخرى مع مراعاة أن يكون الدافع الى التعليم نابعا من الأميين أنفسهم فليس من السهل على الفلاح أن يمسك بالقلم ويكتب ويفرق بين الحروف الصغيرة بعد أن كبر وتعود على مسك الفأس أو قيادة المحراث ···

وعلى العموم فان تطبيق محو الأمية الوظيفى فى المناطق الريفية يعتبر عاملا فعالا فى ادخال طرقا زراعية حديثة قائمة على أساس علمى وفى نفس الوقت تحتاج الى قراءة مستمرة لمتابعة التطورات التى تستجد فى هذا الميدان على أن يسير مع هذا الاتجاه جنبا الى جنب اتجاه مقابل من جانب المدارس الريفية يهدف الى اقناع التلاميذ بفاعلية العمل الزراعى لتحسين ظروفهم المعيشية ·

وتطبيقا لهذا الاتجاه لجأت كثير من الدول النامية الى توجيه برامج تعليم الكبار حيث تسهم فى عملية التنمية وبالصورة التى يشعر معها الدارسون بفاعلية هذه البرامج فى زيادة دخلهم وتحسين أحوالهم المعيشية عن طريق ارتباطها مباشرة بمتطلبات عملهم وفيما يلى اشارة مقارنة لهذا الاتجاه :

تعليم الكبار والتنمية فى يوغسلافيا (١) :

ظهرت الحاجة الملحة الى ضرورة ربط برامج تعليم الكبار بالتنمية فى

(1) David, M.. «Adult Education in Yugoslavia», Unesco Monographs on Education — I. 1962, pp. 75-105.

يوغوسلافيا بعد أن تغير البناء الاقتصادى اليوغسلافى تغيرا جذريا لميستطع معه النظام التعليمى القائم أن يوفر القوى العاملة اللازمة للنهوض بتبعات النهضة الاقتصادية ... ومن هنا كان على مؤسسات تعليم الكبار أن تسهم بنصيب وافر فى ذلك من ذلك تزويد العاملين بالمهارات الحرفية والفنية المطلوبة وتحسين مستوى أدائهم بما يتناسب مع متطلبات النهضة التكنولوجية الحديثة وتدريب العمال الزراعيين الذين تحولوا من العمل الزراعى الى الصناعى .

ففى مجال العمل الزراعى كان المستوى الفنى لمعظم الفلاحين منخفضا كما أن معظم المنتجين الزراعيينلميكن لديهم المعرفة الضرورية لتطبيق الأساليب الفنية الحديثة بكفاية وعلى ذلك لم يكن كافيا أحاطتهم بأساليب الانتاج الحديث بل كان ضروريا أن يعلموا كيفية تطبيقها اذا ما أرادوا اللحاق بركب التقدم العلمى والفنى فى مجال الانتاج .

كما أن نسبة النساء الأعضاء فى القوى العاملة ازدادت بشكل ملحوظ وترتب على ذلك صعوبات كثيرة خاصة فى مجال الصناعة فقد كانت نسبة غير قليلة منهن دون مستوى الكفاية مما يتطلب ضرورة حصولهن على التدريب اللازم لمن يشغلوا وظائف الاشراف والادارة .

انطلاقا من هذه الحاجات الانتاجية وضعت برامج الكبار متمشية أيضا مع أفكار ماركس التى تنادى بربط التربية بالعمل والانتاج ، وفى هذا المجال نعرض لمدارس التعليم المهنى للكبار Vocational Schools of Adults التى انشأت سنة ١٩٥٨ لينتظم فيها العمال أنصاف المهرة والذين يرغبـــون فى استكمال مهاراتهم فى بعض فروع الصناعة وتتراوح مدة الدراسة بها من سنة الى ثلاث سنوات تبعا لفرع الدراسة الذى يزمع العامل دراسته والدراسة مسائية بعد انتهاء العمل ويشترط للالتحاق بهذه المدارس أن يكون العامل قد أتم المدرسة الابتدائية ذات الثمانى سنوات واذا لم يكن قد أتمها فانه يعطى دراسة تمهيدية لمدة سنة واحدة قبل الالتحاق بهذه المدارس ... وتعطى هذه المدارس أهمية خاصة فيعمل المسؤلون على زيادة عددها وتغطى بالاضافة للنشـــاط الصناعى بعض الجوانب الزراعية والسياحية والتجارية والمعمارية .

وفى مجال الزراعة هناك نوعان من المدارس الخاصة بالكبـار العاملين فعلا فى هذا المجال ويعرف النوع الأول بمدارس المنتجين الزراعيين :
Schools for Agricultural Producers.
وتتراوح مدة الدراسة بين سنتين وثلاث سنوات وتنعقـــد الدراســة

بعد انتهاء العمل أو فى فترات تخلخل العمل الزراعى · وتتوسع هذه المدارس توسعا سريعا ويزداد عدد خريجيها سنويا ·

أما النوع الثانى فهو مدارس الشباب الريفى :

Schools for Rural Youth

ومعظم الملتحقين بها من الشباب حول سن العاشرة ، وتمثل النساء نسبة عددية تقرب من النصف ومدة الدراسة سنتان وقد نجحت هذه المدارس فى تزويد خريجيها بأساليب تطبيق الوسائل الحديثة فى الزراعة ·

ولا ننسى فى هذا المجال التدريب الخاص لمديرى العمال ويؤكد دائما ضرورة الربط الوثيق بين العمل الانتاجى والعملية التعليمية حتى يكون تدريب طائفة المشرفين والاداريين على أساس الخبرة الفعلية بالعمل الانتاجى متفادين بذلك الصراع التقليدى بين العمل اليدوى والذهنى ·

هذا وتقدم جامعات العمال Workers Universities ما يسد الحاجات التربوية المختلفة للقوى العاملة : الثقافة العامة ، التدريب الفنى ، التربية الايديولوجية والسياسية ···

ومن ناحية أخرى فانه يسمح للكبار من العامل المهرة ممن قضوا ما لا يقل عن ثلاث سنوات فى العمل بالالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية: Secondary Vocational Schools على أن يكونوا ممن أتموا المدرسة الابتدائية ذات الثمانى سنوات وتستغرق الدراسة ما يقرب من أربع سنوات فى مدارس مسائية وتتماثل الدراسة مع مثيلتها فى التعليم النظامى وتنتهى بنفس الدبلوم الذى يحصل عليه الطلاب النظاميون ·

مراكز التدريب المهنى :

Centers For the Vocational Training of Workers.

وتهدف الى تدريب العمال غير المهرة على الأعمال البسيطة وتنشؤها المؤسسات الاقتصادية وتستغرق برامجها من ثلاثة أسابيع الى أربعة أشهر وبالنسبة لمن يتم المرحلة الابتدائية منهم تعطى لهم مواد الثقافة العامة الى جانب التدريب المهنى ·

وقد انتشرت فكرة هذه المراكز فى مجال الزراعة وتهتم أيضا المنظمات

العمالية بتشجيع نظام التلمذة الصناعية لمزيد من المقابلة بين التدريب الفنى والاحتياجات الاقتصادية ٠

تعليم الكبار والتنمية فى الهند (١) :

تنبه القائمون على الصناعة الى الحاجة الى القوى العاملة المستنيرة التى تستطيع تطبيق الأساليب الحديثة حيث أن الصناعة الحديثة لا يمكن أن تقوم لها قائمة بدون العمال المهرة المدربين وعلى هذا الأساس فقـــد وضعت ترتيبات محو الأمية بين العمال ٠

وقد وضعت اللجنة المركزية لتعليم العمال نصب أعينها النهوض بالوعى العام بين العمال فيما يتعلق بمشكلاتهم الاقتصادية وواجباتهم كأعضـــاء فى الاتحادات العمالية وكمواطنين فى المجتمع ٠٠٠ وكان لخطة تعليم العمـــال ثلاثة جوانب تسمل تدريب : الاداريين والمشرفين ، مدرسى العمال ، العمال ٠ وقد قامت اللجنة بانجازات ضخمة فى هذا المجال ٠

وقد استطاع برنامج التدريب عن طريق التلمذة الصناعية فى ظل قانون التلمذة الصناعية لسنة ١٩٦١ أن يقابل الحاجة الملحة العاجلة الى التدريب الحرفى والفنى وبمقتضى هذا القانون فان على المصـــانع أن تدرب عددا من الصبيان يتناسب مع عدد عمال المصنع ، وتتراوح مدة التلمذة بين ستة شهور وأربع سنوات ، كذلك تعد برامج خاصة للمشرفين على العمـــال فى فترات دورية ٠ وقد أنشأت بعض المؤسسات الصناعية أقساما خاصة لتدريب هيئتهـا العمالية على مختلف المستويات وتخصص هذه المؤسسات لهـــذه البرامج التدريبية جانبا هاما من ميزانيتها السنوية ٠

أما فى مجال الزراعة فقد بدأ فى تطبيق مفهوم التربية الوظيفية ومحـــو الأمية الوظيفى ـ السابق الاشارة اليه ٠ كما يحبذ المسئولون طريقة المشروع فى تعليم القراءة والكتابة حيث يتولى الفلاحون مسئولية تنفيذ أحد المشروعات ذات الأهمية الخاصة للبيئة المحلية كاصلاح الطرق وتجفيف المســـتنقعات واستصلاحها لأغراض الزراعة ٠٠٠٠ مما يجعل للعملية التعليمية هدفا ومعنى

وفى معظم جمهوريات أمريكا اللاتينية نجد أن القوى العـــاملة المدربة

(1) Anil Bordia, Kidd J.R. and Draper J.A. «Adult Education in India», Nachiketa Publications Ltd., Bombay, India, 1973, pp. 475-477.

أصبحت أساسية لتحقيق مستويات اقتصادية واجتماعية أفضل وأصبح من الضروري القضاء على الأمية التي تشكل عقبة كبيرة تعترض خطط التنمية. ففي كولمبيا (١) نجد أن مفهوم محو الأمية الوظيفي يطبق بصورة ما فلا توجد جهة واحدة متخصصة ومسئولة عن محو الأمية بل يتعاون في ذلك أكثر من وزارة وأكثر من جهة فتتعاون وزارة التربية مع جميع الوزارات في هذا الشأن فعلى سبيل المثال أسهمت وزارة الزراعة بنصيب وافر في التعليم الريفي للكبار منذ سنة ١٩٤٦ من خلال العمل الميداني وهناك عدد كبير من النوادي الريفية تضم عددا ضخما من الأعضاء من الجنسين على السواء يقومون بمختلف المشروعات الزراعية تحت القيادة الرشيدة لناديهم ، فمحو الأمية ليس هدفا في ذاته بقدر ما هو وسيلة لاحاطة المزارعين بالوسائل التكنولوجية الحديثة وتعريفهم بكيفية تطبيقها .

ان توجيه التعليم الريفي للكبار نحو التنمية الريفية ليس من سمات الدول النامية فحسب بل تهتم به الدول المتقدمة أيضا بصورة أو بأخرى ففي انجلترا على سبيل المثال ازدهر التعليم الريفي للكبار في أعقاب الحرب العالمية الثانية بعد أن تبين ضرورة ازدياد الاعتماد على الانتاج الزراعي المحلي فاهتم هذا التعليم بمضاعفة الجهود في مجال الزراعة لزيادة الانتاج واحياء الصناعات الريفية هذا بالاضافة الى مزيد من الاهتمام بالحياة الاجتماعية في الريف ومحاولة اضفاء لون من البهجة عليها (٢) .

تعليم الكبار في المدن :

لتعليم الكبار في المدن أهمية خاصة فلسكان المدن تأثير كبير المدى على الريفيين وستظل المدن لأزمنة كبيرة قادمة في مركز القيادة بالنسبة للقرى تمثل بالنسبة لها النمط الحضاري التقدمي مما يعرض الجهود التربوية المبذولة في المناطق الريفية لأخطار كبيرة اذا ما أخطأت المدينة القيادة . وعلى ذلك فمن الضروري مراعاة اعتبارات معينة عند وضع برامج تعليم الكبار في المدن منها أن صراع الجماعات أقل في الريف منه في المدن وأن روح التماسك الاجتماعي أقل في المدن عن نظيرتها في الريف مما يعرض السكان في المدن لكثير من الاتجاهات الهدامة المضادة للمجتمع .

---

(1) Laurence Gale, «Education and Development in Latin America», Routledge and Kegan Paul, London 1969, p. 117.

(2) Poster, C. D., «The School and the Community», MACMILLAN, 1971, p. 51.

ان تفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية فى المدن قد توحى للبعض بنوع من عدم الثقة فى النظام الاقتصادى والاجتماعى القائم مما يؤدى بهم الى ممارسة أعمال تنطوى على عدم تقدير للمسئولية الاجتماعية ، كما أن الضغوط الاقتصادية أشد قسوة على المواطنين فى المدن عنها فى الريف فهم يتعرضون لألوان من الاحباط أشد من زملائهم فى الريف مما قد يزعزع سلطان القيم والمثل لديهم • فعدم الاستقرار النفسى الذى تعانى منه قطاعات معينة فى المدن معقدا فى أصوله وأسبابه لدرجة تجعل أساليب التوجيه الاجتماعى قليلة الجدوى مما ينبه الاذهان الى ضرورة أن تتجه تربية الكبار فى المدن وجهات معينة بحيث لا يكون الهدف مجرد محو الأمية بل تنمية التماسك الاجتماعى والتفاهم بين مختلف الطوائف الاجتماعية ذات المصالح الاقتصادية المتباينة فالصراع فى سبيل الحصول على العمل وتحسين نوعيته والرغبة فى تحسين مستوى المعيشة أكثر وضوحا فى المدن مما يتطلب تعدد وتنوع برامج التعليم للكبار فى المدن مع مراعاة هذه الجوانب النفعية •

وهناك كلمة عن تعليم الكبار من النساء فى المدن لأنه اذا ما تركنا جانبا النساء العاملات نجد أن حياة جانب كبير منهن تميل الى الفراغ وعدم الانتاج مما يشكل خطورة بصورة ما على المجتمع ، فمن الضرورى استغلال هذه الطاقات المعطلة وتوجيهها نحو شيء مفيد • مثال ذلك المجالات الاجتماعية التى تمثل قوة كبرى اذا ما أحسن توجيهها خاصة وأن المرأة اكثر استجابة لمثل هذه المجالات من الرجل •

ولا ننسى ما ترتب على التقدم من آثار فى حياة المرأة المنزلية فقد انتشرت الأجهزة والآلات فى المنازل وما كان كماليا منها أصبح ضروريا اليوم مما يحتم على برامج تعليم الكبار من النساء أن تجعل ضمن محتوياتها كيفية ادارة هذه الأجهزة وصيانتها والكشف عن عيوبها البسيطة بما يحقق أكبر فائدة ممكنة مع أقل تكلفة •

وخلاصة ما تقدم أن تطبيق مفهوم محو الأمية الوظيفى وربط برامج تعليم الكبار بالتنمية يضفى الفاعلية على هذا المجال من مجالات التربية ويمكن أن نضيف فى هذا الصدد بعض العوامل الأخرى مثل :

(أ) الجهود الأهلية الحرة ودورها فى تعليم الكبار :

تسهم الجهود الأهلية الحرة التى يقدمها الأفراد والجماعات بدور فعال فى حركة محو الأمية وتعليم الكبار فهى تملك قدرة أفضل ومزايا أكثر من تلك التى تملكها الدولة فى هذا المجال من ذلك حرية الحركة والتخطيط والتجريب ،

الا أن هذه الجهود الحرة لا تؤتى ثمارها الا اذا كان القائمون بها على دراية فنية بمهمتهم · واذا كان نقص الامكانيات قد يحد من نشاط الهيئات الحـــرة المتطوعة فى مجال تعليم الكبار فان دور الدولة فى هذه الحالة أن تقدم المعونة بمختلف صورها على ألا يكون ذلك بقصد التحكم أو التسلط خاصـــة اذا ما كانت هذه الهيئات تملك المقدرة على رسم برنامج فعال وتعبئة القطاع النشط فى المجتمع ـ قطاع الشباب والطلاب ـ لتنفيذه ·

ومن الضرورى أن يسبق اشتراك الطلاب فى حملات محو الأمية وتعليم الكبار تنظيم برامج تدريبية لهم تمكنهم من تفهم العمـــل المسند اليهم والذى يتضمن تدريب بعض الأفراد من الريفيين للعمل كمعلمين فى فصـــول محـــو الأمية والاستمرار فى هذا العمل بعد أن يترك الطلاب القرى على أن يقتصر عمل هؤلاء الطلاب بعد ذلك على التفتيش على هذه الفصـــــول بصفة دورية للاطمئنان على حسن سير الدراسة طبقا للخطة الموضوعة ·

وجدير بالذكر أن هذة السياسة نجحت نجاحا ملحوظا فى منطقة غــرب البنغال بالهند (١) · كما أن التلاميذ رحلوا مسافات بعيدة فى شمال البنغال على أقدامهم لتنفيذ البرامج الموضوعة لمحو الأمية ··· ويشير ذلك الى أهمية أن يوضح فى أذهان الطلاب أن الدور الذى يقومون به فى مكافحة الأمية يتطلب روحا ثورية تحتاجها بلادهم النامية · فالأمية فى الأتحاد السوفييتى لم يمكن القضاء عليها الا حينما قامت حركة شعبية شاملة قام فيها الشباب والطلاب بدور قيادى ·

ومما يسهم فى نجاح الجهود التى تبذلها الهيئات المتطوعة الحـــــرة اشتراك كافة قطاعات المجتمع فى عملها مما يشعر المجتمع جميعــه بمدى مسئوليته تجاه تعليم الكبار ومما يؤكد أهمية هذا الاتجاه أن بعض مراكــز محو الأمية التى أنشئت فى غرب البنغال والتى اعتمدت على معونات خارجية ولم تنجح فى اجتذاب اهتمام الأهالى قد أغلقت ولم تستمر فى حين نجحت واستمرت المراكز التى حازت اهتمام الأهالى فمنحوها الأرض وبنوا بأنفسهم الأكواخ الصغيرة والمدارس البسيطة ·

---

(1) Maitra, Satyen, «Adult literacy — a case for Voluntary movements», Education quarterly. Vol. 20, No. 2 (July 1968), p. 26.

(ب) اعـــداد المعـلم :

يحسن أن يقوم بالتدريس فى برامج محو الأمية الوظيفى أشخاص لهم صلة بظروف الدارسين من الكبار مثل المشرف العمالى فى المصنع أو موظف الزراعة فى المناطق الريفية ••• وذلك بعد اعدادهم وتدريبهم على هذا العمل • ولعل فى الاشارة الى البرنامج التجريبى لمحو الأمية للكبـار الذى طبق فى تنزانيا (٢) ما يوضح هذا الأمر •

روعى فى هذا البرنامج الربط الوثيق بين محو الأمية والمهارات الفنية اللازمة لتطوير الزراعة وخاصة فى مجال زراعة القطن ويتضـمن البرنامج المهارات الأساسية (قراءة وكتابة وحساب) وخبرة فى استخدام هذه المهارات لحل مشكلاتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية •

أما الأنشطة التى حددت للبرامج فتضمنت : فتح فصول لمحو الأميـة لتعليم المبادىء الخاصة بالمهارات الأســاسية ، تنظيم عروض سينمائيـة عن زراعة القطن ، تنظيم برامج عن الزراعة والصحة والتغذية • وفيمـا يتعلق بتنفيذ البرنامج فقد قسم العمل بين المدرسين والاخصائيين الزراعيين ولو أنه كان مفضلا أن تقوم الطائفة الأخيرة بالعمل كله نظرا لأن البرنامج كان موجها للفلاحين ولكن لم يكن هناك العدد الكافى منهم لتغطية احتياجات البرنامج •

وقد كان هؤلاء الاخصائيون مدربين فنيا على هذا العمل وكانت عليهـم مهام متعددة يجب أن يقوموا بها فى اطار البرنامج الموضــوع : الاتصـال بالفلاحين وخاصة الأميين منهم وتكوين علاقات ودية معهم قبل فتح الفصول لمحو الأمية وبعدها بهدف الحد من ظاهرة التسرب والقيام بالأنشطة داخـل وخارج فصول المدرسة ويدخل فى ذلك قراءة الصحف الريفية والاستماع الى الاذاعة وتنظيم حلقات المناقشة ••• وفى اطار هذه التجربة وضعت خطـة لاعداد المعلمين :

(2) Bhola, H. S., «Description of a training programme for literacy teachers and their trainers», Indian Journal of Adult Education. Vol. XXXI, No. S, (May 1970). pp. 6-14.

فكان يجرى اختبار للمرشحين للعمل فى هذا البرنامج وقد وقـــع الاختيار فى المنطقة التى كانت تجرى فيها التجربة على بعض الأفراد المنتهين من المرحلة الابتدائية الذين قضوا معظم حياتهم فى المناطق الريفية وقد اشترط أن يكونوا من عائلات تعمل فى فلاحة الأرض وكانت المهمة المطلوبة منهم سهلة ولذلك كان تدريبهم بسيطا فلم يكن من المطلوب منهم أن يضعوا المنهج بأنفسهم فقد حددت لهم المواد والدروس التى سوف يقومون بتنفيـــذها ٠ أما المدربون الذين يسند اليهم أمر تدريب هؤلاء المعلمين فقد كانوا من الاخصائيين والمشرفين الزراعيين ولذلك كانت لديهم خبرات واسعة بالمجتمعات الريفيـــة وأساليب تطوير المجتمع وقد حدد لبرنامج تدريب المعلمين أربعة أسابيع يستطيعون خلالها الحصول على الأساسيات اللازمة للقيام بعملهم ٠

وقد تضمن هذا البرنامج فى أسبوعه الأول تبصير الدارسين بمفهوم محو الأمية الوظيفى وأهميته فى عملية التنمية واحاطتهم بأساليب العمل مع الكبار واختلافها عن أساليب العمل مع الصــغار وامكانية الاســـتفادة من خبراتهم عن طريق المناقشة ٠ أما الاسبوع الثانى فقد تضمن نوعية المعلمين بكيفية تنسيق عملهم مع النشاط الزراعى فى المنطقة وربطه بعمليات القراءة والكتابة والحساب هذا بالاضافة الى تدريب المعلم على استخدام الوســائل السمعية والبصرية ٠ وتضمن الأسبوع الثـــالث تدريبا لمعلمين على تدريس المهارات الأساسية من كتابة وقراءة وحساب ٠ وفى الأسبوع الرابع تم تدريب المعلمين على أساليب ادارة الفصل وتوجيه الدارسين واعـــداد السجلات واختبارات كما تم أيضا تقييم برنامج التدريب فى نهاية الاسبوع الرابع ٠

هذا وقد تم تنظيم برنامج تدريبى آخر مدته ستة أسابيع لتدريب المشرفين والاخصائيين الزراعيين الذين يقومون بتدريب المعلمين ٠

على ضوء ما تقدم نوجز هذه المقترحات فى مجال تعليم الكبار بمصر :

١ ــ يجب أن يسير محو الأمية جنبا الى جنب مع تعليم الأطفال الملزمين فى خطة متكاملة ٠

٢ ــ التبصير بأهمية تعليم الكبار وحقيقة دوره فى التنمية اقتصادية كانت أم اجتماعية ٠

ويتطلب ذلك تطبيق مفهوم محو الأمية الوظيفى الذى يرتبط بالعمل وتأكيد

الجانب الوظيفى فى تعليم الكبار ـ فما زالت البرامج التقليدية لمحو الأمية هى السائدة ـ أى أن نمد المعلم بالتعليم والتدريب الذى يتصل مباشرة بمتطلبات عمله ـ كما سبقت الاشارة فى الدراسة المقارنة • وفى هذه الحالة لا يصح أن تعطى المواد الدراسية على شكل مواد منفصلة كما هو الحال فى البرامج الاكاديمية التقليمية انما فى صورة متكاملة مترابطة • هذا مع التأكيد بأن محو الأمية ليس هدفا فى ذاته بقدر ما هو وسيلة للاحاطة بالوسائل التكنولوجية الحديثة وكيفية تطبيقها •

٣ ـ يرتبط بما سبق توعية الدارسين بأن برامج محو الأمية وتعليم الكبار ستؤدى بالتبعية الى زيادة فى الدخل لمستوى المعيشة هذا بالاضافة الى زيادة فى الدخل وتحسين لمستوى المعيشة هذا بالاضافة الى تنمية اتجاهات اقتصادية سليمة عن طريق المام الدارس ببعض الجوانب الحسابية مثل : الدخل ، المنصرف ، وموازنة الاثنين ••••

٤ ـ يمكن القول أن مجالات تعليم الكبار بالنسبة للعمال تتضمن هذه الجوانب:

أ ـ الاساسيات فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة•

ب ـ انشاء مؤسسات التعليم الفنى ومراكز التدريب على مختلف المستويات والتى تعد الملتحقين بها للانتاج فى شتى المجالات الاقتصادية على ألا يشترط للالتحاق بها الحصول على مؤهلات دراسية معينة على نسق ما سبقت الاشارة اليه فى يوغوسلافيا خاصة •

حـ ـ الثقافة العمالية فى اطار أهداف وقيم نقاباتهم العمالية مما يتيح الفرصة لخلق القيادات الصالحة بينهم ، وعلى ذلك يصح أن تضع نقابات العمال بنفسها برامج تعليم الكبار بما يتناسب مع ظروفها واحتياجاتها وأهدافها •

وخلاصة القول أن برامج محو الأمية وتعليم الكبار يجب أنترتبط بالعمل وأن توجه نحو النمو الاقتصادى فقد تبين أن ذلك يمثل أقوى الدوافع لاقبال الكبار على التعليم حيث أن الجوانب السياسية والقومية تلعب فيها وسائل الاعلام وخاصة الاذاعة والتليفزيون الدور الكافى ، ويفيد فى هذا المجال احياء الحرف المحلية ، وكثير منها فى سبيله الى الانقراض فقد أدى عدم ارتباط التعليم بالعمل الى رغبة كل من الم بقسط من التعليم فى العمل الكتابى والترفع عن العمل اليدوى •

٥ ـ يجب أن تختلف فلسفة تعليم الكبار فى المدن عنها فى الريف لاختلاف دوافع اقبال الكبار على التعليم فى كل من الريف والمدن •

٦ ـ تشجيع الجهود الأهلية الحرة فى مجال تعليم الكبار وفى هذه الحالة يكون

تدخل الهيئات الحكومية بقصد تقديم المعونة لا بقصد الرقابة والسيطرة ٠

٧ ـ تدريب من يقومون بالتدريس في برامج محو الأمية الوظيفي وتعليم الكبار على أن يكونوا ممن لهم صلة مباشرة بعمل الدارسين مثـــل المشرفين العماليين بالمصانع والعاملين بالزراعة فى المناطق الريفية وهؤلاء عليهم العماليين بالمصانع والعاميلن بالزراعة فى المناطق الريفية وهؤلاء عليهم اقناع الدارسين بفاعلية العمل الزراعى بما يقلل من سيل الهجرة المتدفق من الريف الى المدن ٠

***

نقـــابة المعلمين

بين النقـــد والنقض

١ ـ الاستقلالية النقابية

للدكتور محمود قمبر
كلية التربية جامعة عين شمس

فى بعض البلاد التى لا تتوافر فيهـا حرية التعبير تبـدو الـدولة بكافة مؤسساتها وكأنها مقدسات لا تمس ، أو كأنها جزء من نظام الحياة الطبيعى قائم بذاته يرتفع فوق مستوى النقد أو النقض • ولقد عاشت مصر فترة كانت الدولة فيها تحمى مؤسساتها وكأنها منشآت عسكرية يمنع الاقتراب منها أو التصوير ، وكانت تحتكر فيها سلطة الأمر والتوجيه وكأنها مناطق صيد محرمة على الآخرين • وهكذا ماتت النقابات العامة فى مصر حتى فى ضمائرالعاملين بها أو المشتركين فيهـا ، ولم تعد النقـابات بحق قوى مؤثرة فى المجتمع أو « مدارس للأمة » كما أريد لها أن تكون فى مطالع هذا القرن العشرين (١) •

ومع طرحنـا لعوامل الخوف والتحفظ تبعا لمـا يتيحه لنـــا احساسنا بالتحرر ، ومع طرحنا كذلك لعوامل التسيب أو التهور تبعا لما نقدره من عظم المسئولية • سوف نبحث فى هذه الدراسة عن مدخل موضوعى لتقييم فعالية التنظيم النقـابى للمعلمين فى مصر على أسس علميـة مع شىء من الايجـاز والتركيز •

مفهوم النقابة فى العصر الحديث :

بعيدا عن التعريفات الاصطلاحية ، فانه يمكن تصور النقابةكمنظمة دائمة للمهنيين فى قطاع معين ، تتركز فيها السلطة المهنية العليا التى يمنحها لها قانون انشائها والتى تنظمها لائحتها الداخلية ، وبهـــا تؤثر فى المجـــالات التشريعية والتنفيذية والادارية والرقابية التى تمس من قريب أو بعيد مناشط المهنة وأحوال المهنيين •

---

(١) انظر عدد الأهرام الصادر فى ٧ أبريل ١٩١٠ م •

وهذا التصور يمثل انطلاقة واسعة لمفهوم النقابة التى تخطت ـ فى مسار تطورها ـ مرحلة المطالب المادية الى مرحلة تخطيط القواعد العامة لاستراتيجية العمل المهنى ـ الذى لا تقتصر حدوده على جماهير العاملين بالمهنة ، وانما يتعدى ذلك الى جماهير المستفيدين أو المنتفعين بالخدمات المهنية • واذا كانت رسالة التربية لا تمس فقط قطاعات شعبية واسعة ، وانما تمس كل جماهير الشعب ، بل وكل فرد فى المجتمع ، فان نقابة المعلمين تصبح من أهم النقابات التى تلعب دورا متعاظما فى المجتمع الحديث ، بل ان بعض نقابات المعلمين أصبحت تكون « امبراطوريات » مهنية تعمل لها الحكومات ألف حساب (٢) •

نقابة المعلمين فى ميزان النقد :

وفى ضوء هذا التصور ينصب نقدنا على ثلاثة جوانب رئيسية تتصل بمبدأ استقلالية النقابة ، وبهيكلها الوظيفى ، وبوظائفها المهنية والاجتماعية :

ان استقلالية النقابة تعنى حق الأعضاء المهنيين فى ممارسة انشطتهم النقابية بحرية تامة دون تدخل من أى سلطة خارجية لا تستند الى شرعية قانونية فى مثل هذا التدخل • ومفهوم الاستقلال النقابى Autonomie شىء يختلف عن مفهوم الاستقلال السياسى Independence ، فالنقابة ـ كأى مؤسسة اجتماعية ـ تدين بالولاء للدولة وتخضع لنظامها العام ، ولكن النقابة فى مجال عملها لها حق السيادة المهنية على أعضائها كما أن للدولة حق السيادة الوطنية على رعاياها •

والملاحظ أن هذه الاستقلالية تتهددها عوامل ثلاثة :

- وصاية تشريعية وحكومية •
- سيادة ادارية أو غير مهنية •
- تحد منظم لقوى المجتمع الخارجية •

والواقع التاريخى يبرهن على معاكسة السلطة الحاكمة فى مصر لكل نمو حقيقى فى المنظمات النقابية بقصد اضعاف فعاليتها ، وضبطها فى مسالك محكومة ، ووسائلها التقليدية لا تخرج عن دس ممثلين لها داخل النقابة يحتلون المناصب المؤثرة فيها ، وينشرون تيارات تروج لنفوذ السياسة الموجهة للسلطة ،

---

(٢) لقد بلغ عدد المدرسين فى أمريكا أكثر من مليونين ، وفى الهند حوالى أربعة ملايين ، وفى الصين أكثر من ستة ملايين معلم •

أو تعمل على تنمية عوامل الخلاف والشقاق بين الكتل النقابية المتنافسة مما يقضى على وحدة النقابة ويمنع قيام استراتيجية قادرة على مواجهة السلطات

ونلمس بصمات هذه الوصاية واضحة فى القانون رقم ٢١٩ لسنة ١٩٥١ ، وهو أول قانون ينص على انشاء نقابة المعلمين ، اذ استطاع حزب الوفد عند عودته للحكم أن يعزز من شعبيته باسترضاء الكتل الجماهيرية المنظمة بالشكل الذى يعكس فى الوقت نفسه مفاهيم الطبقية الاجتماعية داخل نقابة المعلمين ، فعمل ـ وله الأغلبية العددية فى البرلمان ـ على تصنيف المعلمين الى فئات ثلاث لكل منها مركز محدد فى سلم القيم الاجتماعية والوظيفية والنقابية ، وجعل للفئة الأولى (أ) مكان الصدارة (وهى فئة المؤهلات الفنية الجامعية) فى تنظيمات النقابة وربطها بسياسته • واحتل المدرسون بالتعليم الالزامى الدرجة الدنيا (ج) مع أنهم كانوا دعاة الوفد فى قواعدهم الشعبية المنتشرة فى كل مكان • وتشاء ثورة يوليو ١٩٥٢ أن تجمد الوضع النقابى حتى جاءت صراعات السلطة بين القيادات الحاكمة فى أوائل عام ١٩٥٤ ، وكان لابد من جذب أكبر تجمع مهنى يساند الجناح الثورى المتحضر للسلطة ، فانتخب أول مجلس تنفيذى فى أول اجتماع تعقده الجمعية العمومية فى ١٨ فبراير ١٩٥٤ ، وتحذف الفئة الثالثة اكتفاء بفئة أصحاب المؤهلات العليا وفئة أصحاب المؤهلات الوسطى والدنيا • وتلزم الثورة ـ بعد أن قضت على الكتل السياسية الحزبية ـ نقابة المعلمين ـ كغيرها من الفئات ـ بالتبعية السياسية التى لا تنافس ولا تعارض ولا تقوم بأساليب الحركات النقابية المعروفة فى المطالبات والمساومات والاضرابات ، فالنقابة « هدية الثورة الى المعلمين » ولا يصح أن تثور على السلطة التى منحتها الوجود • وتأتى الحكومة بقيادات موالية طيعة ، كما تبعث برجال مخابراتها لمراقبة الاجتماعات النقابية ، وتستبعد من بين الأعضاء القيادات الشعبية غير الرسمية •

ولا نجد فى المجلس التشريعى قوة تمثيلية للمعلمين تستطيع أن تدافع عن حقوقهم من خلال التشريعات النقابية التى تمس المهنة والمنظمة (٣) • وذلك عكس ما نراه فى بعض الدول الأخرى متقدمة ونامية • ففى انتخابات ١٩٥١ بفرنسا تجد واحدا وثلاثين مدرسا بالتعليم الابتدائى وثلاثة وخمسين مدرسا بالتعليم الثانوى أعضاء فى الجمعية الوطنية ، وفى انتخابات ١٩٥٨

---

(٣) لا تزيد نسبة المدرسين الأعضاء بمجلس الشعب عن ١٪ من مجموع ممثلى الأمة •

ينجح ٣٥ مدرسا ابتدائيا و ٤٦ مدرسا ثانويا (٤) وفى ايطاليا نجد ١٦٪ من البرلمانيين فى انتخابات ١٩٤٦ من مدرسى التعليم الابتدائى وحده (٥) كما نجد من بين مدرسى التعليم البريطانى عددا كبيرا أعضاء فى البرلمان وفى المجالس المحلية وفى اللجان التربوية ، ويقوم اتحاد المعلمين القومى بدفع تكاليف انتخابات الأعضاء وحملات الدعاية لهم سواء أكانوا من حزب المحافظين أو من حزب العمال (٦) · بل ان بلدا متخلفا كفانا فيه نسبة كبيرة من المعلمين أعضاء فى البرلمان تقدر بحوالى ٢٩٪ وذلك فى انتخابات ١٩٥٤ (٧)·

وغياب المدرسين على المسرح التشريعى يمثل نقطة ضعف بارزة تؤثر فى فعالية التنظيم النقابى وايجابية العمل المثمر ، وأكبر مثال لذلك ما حدث ابان اصدار قانون ١٩٦٩ والذى خرج على يد صنائع السلطة ضد رغبة الطلائع التقدمية من المعلمين (٨) ·

كما يغيب المدرسون فى مصر كذلك عن مراكز اتخاذ القرارات فى المجالات السياسية والتربوية ، فليس من بينهم عضو بارز فى قيادة الاتحاد الاشتراكى وليس لهم ممثلون مختارون فى المجالس المحلية ، أو فى المجلس القومى للتعليم، أو فى المركز القومى للبحوث التربوية ··· قد يوجد بعض الاداريين الكبار من رجالات ـوزارة التربية والتعليم لكنهم يعكسون وجهة النظر الحكومية والتى

---

(٤) أنظر

Bodin (L.), **Les intellectuels**, Paris, P.U.F., 2ème éd., 1964, p. 80

(٥) المصدر السابق ، ص ٨١ ·

(٦) أنظر

Baron (G) and Tropp (A.), «Teachers in England and America», in Halsey (A. H.) and others, **Education, Economy and Society, A Reading in the Sociology of Education**, New York, The Free Press, 5th ed., 1969, p. 553.

(٧) أنظر

Le Monde, 9-11-1968

(٨) محمود عبد العزيز يوسف « محنة السلبية فى نقابة المهن التعليمية » فى صحيفة التربية ، ابريل ١٩٧٦ ، ص ١٦ ـ ١٧

وانظر كذلك أديب ديمترى « نقابة المعلمين وقضية الديمقراطية فى الطليعة ابريل ١٩٧٦ ، ص ٦٧ ·

قد تفرض كرها أو طوعا على جموع المعلمين • ولم يكن من قبيل الصدفة أن تفرض الحكومة على نقابة المعلمين بوزير التعليم الذى تربع على عرش النقابة منذ انشائها حتى انتخابات ١٩٧١ ، وأن يرأس النقابات الفرعية مديرو التعليم التعليم بالمحافظات • ولقد صار هذا تقليدا سياسيا ونقابيا وبالذات فى نقابة المعلمين • ولا ندرى كيف يسوغ ذلك المنطق الذى يجمع بين الأضداد الا أن يكون العمل النقابى من أجل الشكل كل الشكل فى اطار « الضبط والربط » ، ولم يبق الا أن توضع النقابة داخل مبنى الوزارة كما هو الحال فى تايلاند (٩)

انه تأكيدا لحرية المدرسين الفرنسيين فى مجال عملهم الذى يحدده قانون النقابة فانه لا يدخل هى مجالس النقابة أى مسئول سياسى أو ادارى يبدأ بشغل منصب سكرتير تنظيم سياسى أو سكرتير بلدية اقليمى (١٠) • كما أن التقليد المتبع فى النقابة الفرنسية لمعلمى الابتدائى يجبر السكرتير العام (النقيب) متى بلغ الخامسه والخمسين أن يعتزل منصبه حتى يترك مكان القيادة لشباب المدرسين (١١) •

ان الخطورة التى يمثلها نفوذ الاداريين فى مجالات العمل النقابى لا تكمن فى وجودهم كأفراد يحتلون المراكز المؤثرة فى سياسة المهنة ولكن فى وجودهم كطبقة تختلف اهتماماتها عن اهتمامات المدرسين العاملين فى الفصول • قد يخرج هؤلاء الاداريون من بين صفوف المعلمين ، ولكن بعد أن يكون الزمن قد باعد بينهم وبين سنوات عملهم كمدرسين ، كما يعطيهم وضعهم الجديد عالما مهنيا آخر له قيمه ورموزه الخاصة ، انهم يصبحون كالمثقفين الذين خرجوا من بين صفوف الفلاحين كثيرا ما يتنكرون لأصولهم وبيئاتهم • ولهذا فان ليبرمان ــ رائد التمهين التربوى فى أمريكا ــ يعتبر خلاص نقابات المعلمين

---

(٩) أنظر

Heenan and Wronski, «Thailand» in Blum (A.), **Teacher Unions and Associations, A Comporative Study,** U.S.A., Illinois Pres., 1969, p. 280-281.

(١٠) أنظر

Guide des jeunes, Paris, Sudel, 5ème éd., 1957, p. 95.

(١١) أنظر

Le Monde, «La force tranquille des in stituteurs», du **14** janvier 1976.

من نفوذ الاداريين أكبر انتصار تحققه التربية فى عالمنا المعاصر (١٢) ٠

ونقابات المعلمين فى الدول الديمقراطية التى سبقتنا على طريق التقدم تحرص على تأكيد سياستها المهنية المستقلة بالرغم من تعدد التيارات السياسية لأعضائها ، ولا تتحرك الا بوحى من مصلحتها الخاصة كنقابات مهنية ، وليس فى هذه النقابات من طائفة تحتكر المصالح النقابية لحسابها ، ولا تأخذ برأى الأغلبية دون احترام لرأى الأقلية ، وافساح مجال لصوت المعارضة داخل النقابة . فديمقراطية العمل فى أى مؤسسة لا تعنى : « صوت واحد ورأى واحد»

ان الديمقراطية اذا كانت ضرورية فى المجتمع فانها أكثر ضرورة فى مجتمع المدرسين لأنها فى ظلها يمكن ترسيخ مبادىء التمهين التربوى وخلق الظروف المناسبة لازدهار المهنة وتأصيل قيمها واثبات فعاليتها ٠ ولا يتأتى ذلك الا بائتلاف صفوف المعلمين وتحيد كلمتهم حتى يمكنوا كجماعة منظمة من مواجهة التحديات ٠

ولهذا وجب على المدرسين أن يعاودوا النظر فى الهيكل التنظيمى لنقابة المعلمين ، وفى طبيعة الوظائف التى تمارسها اذا أرادوا أن يجعلوا لمهنتهم صلاحية البقاء وقدرة المنافسة ٠

وذلك موضوع مقالنا القادم ان شاء الله ٠

---

(١٢) أنظر

Lieberman (M.), «The Influence of Teacher's Organizations upon American Education», in: Linton and Nelson, Patterns **of Power**, New York, Pitman puh. Cor., 1968, p. 583.

أهمية مفهـوم الأداء

فى اعـداد المعـلم

دكتور أحمد حسين اللقانى
كلية التربيـة
جامعة عين شمس

لا يمكن لأى جهد تربوى يستهدف الاصلاح والتطوير أن يغفل أو يقلل من أهمية قضية تربية المعلم ، ذلك أنه لا يزال أحد العوامل الرئيسية فى توجيه التطور التربوى ، ومعنى ذلك أنه مهما توافر من مبان مدرسية ومناهج ووسائل وتقنيات حديثة وأنماط ادارية وأساليب اشراف وتوجيه على قـــدر كبير من الكفاية والعصرية فانها لن تستطيع أن تحدث التطوير المطلوب دون معلم له من الصفات الشخصية والمهنية التى تمكنه من احداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمته الى مواقف تعليمية على درجة كبيرة من الفعالية والثراء ٠ ومن هنا فان اغفال تربية المعلم على أسس سليمة فى معرض بحث ودراسة قضايا ومسائل التعليم انما يعد جهدا ضائعا سيؤدى الى تخريج معلم ذى انتاجيـــة محددة غير قادرة على تحمل أعباء المهنة ، ومن ثم يصبح أشبه بمتسلق الجبال غير المتمرس والذى يترنح طوال الرحلة بل ويزداد ترنحه عند القمة ٠٠

اننا لا نريد معلما أى معلم ، انما نريد معلما تتحدد مواصفاته فى ضوء فلسفة المجتمع وآماله وتطلعاته وفى ضوء طبيعة العصر بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلميـة والتكنولوجية وفى ضـــــوء مستقبل ملىء بالتحديات والصراعات ٠ ومن ثم فان القضية ليستحذف قدر من المادة العلمية أو اضافة أجزاء منها الى مقررات وبرامج اعداد المعلم أو تدريبه وانما القضية هى : ما هو المطلوب من المعلم من حيث الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارات ـ بأنواعها ومستوياتها المختلفة ـ لكى يمارس أدواره على نحو طيب ؟ اننا اذا لم نبدأ من هذا المدخل نكون قد وضعنا أنفسنا فى موضع أولئك الذين طالبوا سعد زغلول بتغيير غطاء الرؤوس حيث قال لهم « قبل أن نغير غطاء الرؤوس يجب أن نغير أولا ما فى الرؤوس !! »

ويعتبر مفهوم الأداء (Performance) فى تربية المعـــلم من أبرز المفاهيم فى هذا المجال ، وهو يقوم على أساس رفض الفكرة القائلة بأن امداد

المعلم قبل الخدمة بقدر من المعرفة المتنوعة واكســـــابه نوعا من الخبـــرة فى التدريس تجعله قادرا على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها . كما يبدأ بتحديد وتصنيف أهداف الاعداد فى تفصيلات دقيقة موزعة فى سياق مراحل الاعداد وهو ما يطلق عليه مجموع الاداءات المطلوبة من المعلم ، وهى تشير الى كم ونوع المعارف التى يجب تعلمها والصفات الانفعالية والمهـــارات التى يجب اكتسابها • ومن خلال ذلك يكون على معلم المستقبل أن يظهر قدرته على التقدم والوصول الى المستوى المحدد سلفا والمعترف به • ومن ثم لا تصبح المسألة مجرد تخطى صفوف الدراسة وانما تصـــبح فى جوهرها تحقيق مســـتوى الكفاية فى تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء فى عملية التدريس أو فيمـــا يتصل بها من أنشطة أو تفاعلات أو أدوار أخرى بصورة مبـــــاشرة أو غير مباشرة •

ولقد كان تبنى معاهد ومؤسسات تربية المعلم وتدريبه لهذا المفهوم راجعا الى عوامل كثيرة لعل أبرزها : ـ

١ ـ التطورات التكنولوجية الهائلة التى يسرت مصادر جديدة للتعلم ووسائل وتجهيزات راقية يمكن استخدامها بفاعلية فى التدريس ، الأمر الذى تطلب مراجعة لأدوار المعلم فيهذا السبيل ومكانة استراتيجيات التدريس المألوفة منذ زمن بعيد •

٢ ـ تدخل رجال الصناعة ورجال الأعمال فى ميدان التربية لاعـــداد برامج خاصة وفق ما تتطلبه هياكل المعرفة والمهارات المتجددة على نحو دائم ولتصميم واعداد وتسويق الأدوات التعليمية • ولقد تعاقدت الهيئـــات والمؤسسات التعاونية منذ عام ١٩٦٧ مع شركات ومؤسسات خاصـــة لتقديم خدمات تعليمية متخصصة وفق مبدأ (Guaranted — or your money back.) ومن ثم ولدت صناعة جديدة •

٣ ـ ظهور مفاهيم جديدة فى ميدان التربية مثل التخطيط والتصميم ورفـــع مستوى الكفاية والتدريب المتدرج والبرامج المعدلة والتطويروغير ذلك أدى الى ظهور حاجة ملحـــة الى اعادة النظر فى الطـــرق والوسائل والأساليب التى التزمت بها التربية عبر تاريخها الطويل •

٤ ـ تزايد ضغوط الشباب وما ارتبط بها من تساؤلات عن معنى الحيـــــاة وجوانبها ومدى وظيفية ما يتلقونه من معارف من خلال الاطر المدرسية التقليدية ، ومدى جدوى وفاعلية ما تتبناه التربية من أهداف ، ومـــدى قدرتها على الاتساق مع متطلبات هياكل العمالة •

٥ ـ نضوج مهنة التربية ذاتها وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه فى المواقف التعليمية المختلفة والايمان بأدوار جديدة ينبغى أن يمارسها (فهو معلم ويتعلم فى نفس الوقت وهو مبتكر ومجد ومبادىء)

٦ ـ تطور أساليب التقدير والتقويم أكثر مما كانت عليه منذ عقد من الزمان نتيجة للبحوث والدراسات فى هذا المجال والتى استهدفت الكشف عن نواحى تعلم لم يكن من الميسر اخضاعها للتقويم آنذاك ٠

٧ ـ تزايد المكانة الاجتماعية للمعلم وما صاحبها من تنظيمات مهنية أدت الى اثبات وجوده فى مواقف اتخاذ القرارات بالنسبة لأهداف الاعداد والبرامج وشروط الانضمام الى المهنة ٠ ومن ثم أصبح لتلك التنظيمات قول فى معظم قرارات هيئات ومؤسسات اعداد المعلم وفق مفهوم الأداء ٠

ان هذه التغيرات والتطورات الاجتماعية والمهنية دعت الى التربية الى تحليل أكثر موضوعية للذات والبحث عن اتجاهات جديدة أكثر مرونة وجدية وثراء ٠٠ كما أكدت ان استجابة تربية المعلم لا تزال متسمة بالتشتتوالجزئية، حيث استجابات التربية للحاجات الاجتماعية والتربية القافزة منذ أوائل الستينات متمركزة حول السعى لجعل البرامج أكثر وظيفية واعطاء قدر أكبر من الاهتمام للجوانب الانفعالية والتدريب الحاسى واتاحة الفرصة للمعلم فيما قبل الخدمة لتحليل الذات واستخدام تقنينات جديدة مثل : التسجيلات الصوتية والأفلام والتدريس المصغر والتعليم بالفريق واستخدام مختلف الأساليب والأجهزة الألكترونية ٠ واستخدام أسلوب تحليل النظم فى تصميم وبناء برامج اعداد وتدريب المعلم ٠ الا أن مفهوم الأداء فى اعداد المعلم جاء أكثر موضوعية وتنظيما وتخطيطا ، فهو يقوم على أساس ثلاثة معايير رئيسية هى : معيار المعرفة أى تقدير الجانب المعرفى لدى الطالب * ، ومعيار الأداء أى تقويم جوانب السلوك التدريسى للطالب . ومعيار المنتج أى تقويم قدرة الطالب على التدريس وذلك باختيار تحصيل التلاميذ كمحصلة لتدريس الطالب ٠

وعلى ذلك فان برامج اعداد المعلم القائم على مفهوم الأداء يستهدف ما يلى :ـ

(*) سيستخدم لفظ الطالب فى هذا المجال للاشارة الى المعلم قبل الالتحاق بالخدمة ولفظ تلميذ للاشارة الى المتعلم فى الفصل المدرسى ٠

— الكفاءة فى المعرفة والمهارات والسلوك التى يمكن أن يفصح عنها الطالب فى مواقف عديدة حقيقية والتى يجب أن يكون بينها وبين ما سبق وضعه من تصورات لأدوار المعلم نوع من الاتساق حيث يتم تقدير هذه الجوانب لبيان علاقتها بالكفاءات المتوقعة كما ونوعا · ومن خلال ذلك يستخدم أداء الطالب ودرجة وضوح معلوماته وموضوعيته كمؤشرات لموقفـــه ومستواه ، ومن ثم فان معدل تقدم الطالب فى أثناء الدراسة أو اعداد البرامج التى يجتازها الطالب · ومن خلال ذلك يستهدف البرنامج تنمية واثراء حصيلة الطالب من الكفاءات المحددة وتقويم هذه الحصيلة على نحو دائم ·

— تفريد التعليم ، ذلك أن عنصر الوقت مختلف بالنسبة للطلاب ، فضلا عن أنهم ينتظمون فى سلك الدراســـة لمهنة التعليم وهم على قدر كبير من التنوع فى خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وعلى قدر كبير من التنوع فى أغراضهم وتطلعاتهم فى مجال المهنة · ومن ثم فانه من المرغوب فيه أن تكون الدراسة فردية وان تكون المواقف التعليمية نوعية حيث توجه الخبرات التعليمية بالتغـــذية الرجعيـــة (feedback) الأمر الذى يتطلب اتاحة الفرص للطالب ليرى ويســمع كيف يستجيب الآخرون لأدائه فى المواقف المختلفة · وربما يكون ذلك عن طريق الذات عندما يستمع الطالب الى تسجيل لكيفية ادائه فى التدريس أو يقرأ حول طبيعة اخطائه فى استجاباته المختارة فى الموقف التعليمى المفرد · ان هذا الأسلوب يسمح لكل من الطالب والمعلم بالابتكار والاندماج فى الدراسة فضلا عن تحقيق درجة كبيرة من الألفـــة بالبرنامج الدراسى ، كما أنه يشير الى الجوانب التى يجب أن يشــملها التغيير فى البرنامج ليكون أكثر ملاءمة لحاجات الفردية · مما يؤكد للطالب أنه لايوجد طريق واحد لبلوغ الأهداف المرغوب فيها خاصة وان الاختبارات الصحيحـــة كلها تكون فى متناول يد الجميع ··

— الاهتمام بنوعية المخرج أكثر من المدخل خاصة وان الاعداد التقليدى لا يزال يعنى بتحديد مجالات دراسية يفترض فيها انها تخرج معلما له من المواصفات والسمات الشخصية وجوانب الســـلوك التى تمكنه من من ممارسة أدواره على نحو طيب ·

ولذلك فان مفهوم الأداء يخضع التعلم للقياس فى اطار وحدات تتضمن الأهداف والشروط الأساسية للمستويات وطرق وأساليب التحـــديد للمستويات والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم النهائى وطرق العلاج لكل ما يبدو من اختلاف فى الأداء مع المستويات المطلوبة · وعلى ذلك

فان اخضاع تعلم الطالب للقياس انما يزيد من امكانيــة الاسراع الذاتى فى التعلم والفردية فيه والدراسة المستقلة من خلال ما يتيحه من تنــوع فى طرق ووسائل التعليم ، كما يسمح للطالب بحرية الحركة فى تحديد المرامى القريبة فى أثناء تنمية الكفاءات النوعية ، وبالتالى لا ينقــل الطالب من مستوى الى آخر الا عندما يثبت جدارة فى ممارسة الكفاءات التي حددت مسبقا كشروط أساسية لكل من الأدوار المهنية ..

— الاعتماد على الميدان ، ذلك أن المفهوم ذاته يتضمن الناحيــة التطبيقية أساسا ، فالمعيار هو موقف الطالب فى الميدان وليس مجــرد استيعابه لنظريات وأفكار ومبادىء وقوانين . ان نمط الممارسة فى الواقع هو ما يشير الى مدى تقدم الطالب نحو المستوى المطلوب . ومن خــلال ذلك يكون على الامتحان بصورته التقليدية أن يتنحى ويفسح المجال لأسلوب جديد فى التقويم أكثر موضوعية ووظيفية . ويستهدف الاعتماد على الميدان تعرف الطالب على مفهوم التدريس وفهمه وترجمته الى سلوك واقعى . ويستخدم فى هذا السبيل العديد من الطرق والأساليب مثــل الأفلام المتحركة ليدرك الطالب الفرق بين ممارساته الفعلية فى التدريس وبين التدريس كمستوى مطلوب ، ومن ثم يلمس عن قرب اخطاءه وسبل تلافيها فى المواقف التالية ، كما يستخدم أسلوب التدريس المصــغر والحاسبات الالكترونية والاثارة والتقليد وتمثيل الادوار دون اغفــال لاستراتيجيات التدريس المألوفة مثل المحاضرة والمناقشــة والخبرات العملية وأسلوب حل المشكلات والدراسة الذاتية ..

ان معلم المعلم ، والطالب (معلم المستقبل) يعملان فى كل متكامل هو النظام ذاته ، أى أنهما جوهر العملية وما يحكمها من تفاعلات ، فاذا كان من بين الأهداف هدف يرمى الى اعداد الطالب ليكون معلم فصل ، فان ذلك يقتضى دراسة مشتركة وعقد اتفاق بين الطرفين متضمنا التدريب على تحديد الأهداف وصياغتها على هيئة توقعات سلوكية وتقويم وتوجيه الذات فى أثناء السلوك فى المواقف التعليمية والتدريب على اتخــاذ القرارات المتعلقة باختيار أفضل الاستجابات وأكثر الأنشطة والوسائل التعليمية والتقويمية ملاءمة للتلاميذ وللموقف ذاته . وفى أثناء ذلك يتم توفير بدائل عديدة يختار منها الطالب والمعلم بقصد تكوين أفضل نوع من العلاقات مع التلاميذ ، كما يتلقى الطالب نوعا من التوجيه من المعلم ليلمس عن قرب كيفية تأثير عاداته ومهاراته واتجاهاته ـ التى يدركها عن وعى والتى لا يدركها ـ فى مستوى تدريسه ..

- ان اعداد المعلم للادوار المهنية فى اطار مفهوم الأداء هو مجرد نقطة بداية فى تربية المعلم ٠ فهو حينما يتخرج ويمارس المهنة بوعى كامل بطبيعة التدريس وأهدافه نجده يمارس التعليم والتعلم فى آن واحد انطلاقا من مستوى التمكن والسيطرة على تكتيكات واستراتيجيات التدريس التى أتيح لها تعليمها ٠

ومن خلال ذلك يكون اقدر على تشخيص ما قد يبدو من مشكلات فى مجال المهنة ومطاردتها بفكر متفتح ٠ وبالتدريس يحدث نوع من التكامل والفهم المتزايد للمشكلات والعوامل المسببة لها وأفضل السبل لعلاجها وتخطيها ٠٠

مما سبق يتضح أن القوة الدافعة لحركة اعداد المعلم القائمة على الأداء لم تبدأ على نحو منفرد من معاهد ومؤسسات تربية وتدريب المعلمين وانما نبعت من جماعات ومؤسسات وهيئات أكثر اتساعا وشمولا أثرت بضغوطها ومطالبها على الهيئات التربوية ٠ ومع استمرار تلك الضغوط التزمت معاهد اعداد المعلمين بتوفير أكبر قدر ممكن من المرونة فى البرامج الدراسية مما يسمح للطلاب بالتقدم وفق المعدلات الخاصة بكل منهم مع بدائل متنوعة للاختيار ، كما التزمت باتاحة فرص عديدة للتدريب على المهارات النوعية فى اطار من الاتساق بين الأهداف وما يصاحبها من تقويم ، كما التزمت بدراسة حاجات ومطالب وتوقعات الطلاب قبل اتخاذ القرارات العامة والخاصة ٠ الا أن اعداد المعلم فى اطار مفهوم الاداء لا يعنى رفض كل ما تم التعارف عليه فى الماضى فى هذا السبيل وانما ينظر اليه على أنه اداة مناسبة لتطوير ما هو قائم الى مستوى أفضل ٠ كما أنه يحمل ويعبر عن امكانية احداث ثورة فى مجال اعداد المعلم فضلا عن أنه يثير العديد من التساؤلات أمام العاملين فى الميدان٠ ومما لا شك فيه أن المؤسسات القائمة والمعنية باعداد المعلم ستجد نفسها وجها لوجه أمام هذا الاسلوب التقدمى طالما أنها تسعى دائما الى التطوير والمراجعة فى ضوء ما يفرضه الواقع الاجتماعى والميدان المهنى ٠ الا أننا لا يمكن أن نتنبأ بآثار الأخذ بهذا المفهوم فى فترة زمنية محدودة وبخاصة أن تزايد التراكمات المعرفية يفرض - بل وسيفرض دائما - متطلبات جديدة على برامج تربية المعلم ٠٠

وعلى ذلك فانه يمكن القول بأن تربية المعلم القائمة على مفهوم الأداء تعتمد على :

— عملية المشاركة بين الجميع (معاهد تربية وتدريب المعلم ، المدارس العامة ، والهيئات المهنية) فى تحديد الأهداف بدقة ووضوح وذلك لاستخدامها كأساس لتقويم الأداء ، وذلك على اعتبار أن التعلم مرتبط بصورة مباشرة بالأهداف المرغوب فيها أكثر من الارتباط بمصادر التعلم التى يتم تناولها لبلوغ الأهداف ..

— انتقال قدر كبير من مسئولية التعلم من المعلم الى المتعلم ، ذلك أن المتعلم يشترك بصورة مباشرة أو غير مباشرة فى تحديد الأهداف التى تترجم الى محتوى وطرائق وممارسات ، كما أنه يتم عقد نوع من الاتفاق بينه وبين المعلم ، ومن خلال ذلك يتعلم أن يعلم نفسه ويقوم ما يصدر عنه من اداءات فى المواقف التعليمية وغيرها من المواقف المتصلة بأدواره فى مجال المهنة .

— الاستخدام المنطقى للتغذية الرجعية والدافعية وتوجيه الجهد التعليمى المبذول لتعليم وترقية الذات استنادا الى الفكرة القائلة بأنه « يجب أن يتعلم المستقبل بالطريقة التى يتوقع أن يعلم بها » ومن خلال ذلك يوجه الاهتمام بقدر كبير نحو ما يوجد بين المتعلمين من اختلافات فى القدرات والحاجات والاهتمامات والتطلعات المهنية ، وبالتالى فان هذا النمط فى الاعداد يتسق مع ما نعرفه فى مجال سيكولوجية التعلم ، فضلا عما يسمح به من تكامل فعال بين النظرية والتطبيق ..

فى ضوء ذلك يبدو أن هناك مجموعة من الشروط والضوابط التى يجب توافرها اذا ما رأينا الأخذ بهذا المفهوم فى تربية الطالب فيما قبل الالتحاق بالخدمة وفى أثناء ممارسته لها ، ولعلنا نستطيع أن نحدد تلك الشروط والضوابط على أساس ما يأتى :

١ ـ دراسة العلاقات بين معاهد تربية المعلم ومدارس التعليم العام والهيئات المهنية المختلفة التى يضمها المجتمع. بحيث تتضمن تلك الدراسة التعرف على ما تلتزم به المعاهد والمدارس من أهداف ومراجعتها والاتفاق على اطار عام يحكمها وتحديد ما يجب أن تعنى به كل منها ، أى أنه ينبغى تحديد تلك الاداءات (معارف ، اتجاهات ، أنماط تفكير ، مهارات .. الخ) فى صورة اجرائية بحيث يمكن التعبير عن ذلك كله فى جميع جوانب المناهج الدراسية . ومعنى هذا أن نقطة البداية هى الاداءات المطلوبة من المعلم حينما يمارس المهنة وبخاصة حينما يوجد فى موقف تعليمى يواجه فيه التلاميذ ، فمثلا اذا تضمنت مجموعة الاداءات « أن يكون المعلم قادرا على الاستجابة لمشاعر التلاميذ داخل الفصل الدارسى»،

فان ذلك يقتضى دراسة محتوى معين من المادة التعليمية وأسلوبا معينا في التدريب على ذلك واتاحة الفرص للطالب لملاحظة أدائه (من خلال فيلم مثلا) ومقارنته بالمستوى الأمثل (من خلال فيلم آخر) ٠

٢ ـ احداث نوع من الترابط والتسلسل بين برامج ما قبل الالتحاق بالمهنة وبرامج التدريب فى أثناء الخدمة بحيث تكون الأولى فى مجموعهاقاعدة راسخة تقوم عليها الثانية وتؤدى اليها ٠ خاصة وانه من الملاحظ أن معظم برامج التدريب تبدأ على أساس من عدم الدراية الكافية بمن تضمهم تلك البرامج وعلى أساس افتراض أن الجميع يقفون على درجة واحدة من الكفاية ٠ وعلى ذلك فان أى مشروع يؤخذ بهذا المفهوم يجب أن يكون موضوع اتفاق بين السلطات التربوية التى تمارس الاشراف والتوجيه على كلا المستويين وأن يكون بينهما نوع من الدعم المتبادل فى البرامج والفنيين ووسائل التقويم وغير ذلك مما يتطلبه تنفيذ البرامج على نحو سليم ٠

٣ ـ ادراك العلاقة بين النظرية والتطبيق ، بمعنى أنه لا ينبغى النظر الى النواحى النظرية فى البرامج على أنها فى جانب والنواحى التطبيقية فى جانب آخر ، بل ان كلا منهما له دوره فى اثراء ودعم الآخر ، ومن ثم فان من يعمل فى هذا المجال سواء فى تصميم البرامج أو تنفيذها ينبغى أن يكون لديه درجة كبيرة من وضوح الرؤية بالنسبة للصلة بين الجانبين ٠ واذا كان هذا الأمر يشكل ضرورة لكل عامل فى هذا الميدان فهو أشد ضرورة والحاحا بالنسبة لمن يمارسون الاشراف والتوجيه للطلاب داخل الفصول المدرسية ، ومن ثم فلابد من اجراء دراسة واسعة ودقيقة لتحديد أدوار كل عضو فى الهيئة المشرفة على جميع المستويات ٠

٤ ـ تحديد المعايير الثابتة لتقويم مدى فاعلية البرامج ومدى ما يحرزه كل طالب من تقدم ٠ ولقد حددت ستة معايير فى هذا الشأن هى :

(أ) المستوى الأول ويتعلق بأثر سلوك المعلم على تحصيل التلاميذ وسلوكهم وذلك على المدى الطويل ٠

(ب) المستوى الثانى ويتعلق بالتغيير فى سلوك التلاميذ كما يظهر فى الفصل على مدى فترة قصيرة (من أسبوع الى اسبوعين) ٠

(جـ) المستوى الثالث ويتعلق بأثر التدريب على سلوك المعلم فى المواقف الواقعية داخل الفصل ٠

(د) المستويان الرابع والخامس وهما يتعلقان باثار تدريب المعلم على تحسين المهارات التدريسية فى الفصل أو المعمل والمواقف التدريبية المصغرة ·

(هـ) المستوى السادس ويتعلق بآثار برنامج التدريب على التطوير فى معلومات ومفاهيم المعلم ·

٥ ـ دراسة الفروق الأساسية بين المستويات السابقة ، فهناك مثـلا فرق بين المستويين (السادس والثالث) والمستويين (الأول والثانى) · فالجانب الأول ينصب على منتج التدريب بالنسبة لسلوك المعلم بينما الثانى ينصب على آالتدريب على سلوك المعلم وآثار سلوكه على أداء التلاميذ · ومن خلال ذلك يبدو أن أداء الطالب يقوم على التتابع كأساس للقـــرارات المتخذة بشأن تقدمه خلال البرنامج · وهذا يؤدى الى وظيفتين رئيسيتين، احداهما تشخيصية والأخرى ارشادية وهما تستهدفان دراسة الحـــالة الواقعية للطالب ومستوى تقدمه والعمل على ترقيته بصورة مستمرة · كما أنا تتضمن علاوة على ذلك وظيفة تقويمية تنصب على البرامج ذاتها الأمر الذى يتبعه اجراء بحوث ودراسات بقصد المراجعة والتطوير ·

٦ ـ اشتراك الطلاب فى اعداد الأهداف وصياغتها طالما نظر الى المعلم على أنه متخذ القرار المهنى وليس مجرد كونه فنيا متخصصا يتبع اعمال أو سلوك أو استجابات مفروضة عليه ومعدة مسبقا · ومن ثم فانه فى أثناء الاعداد يجب أن تتاح له الفرص لوضع الأهداف وتخـــطيط البرامج واختيار أنسب الخدمات التعليمية وذلك بقصد اتاحة الفـــرص لمعلم المستقبل ليكون حاذقا فى تناول واستخدام معارفه ومهاراته فى اتخـــاذ القرارات الخاصة به وتخير أسلوبه فى التدريس · ولقد نبعت فكرة اشتراك الطلاب هذه من مناداة أصحاب مفهوم الأداء بضرورة الالتزام « بالاخلاق الديموقراطية » فى هذا المجال · ولقد أثيرت مناقشات جدلية عديدة حول كيفية التنفيذ وفى النهاية تم الاتفاق على أن الطلاب يجب أن تتاح لهم الفرص لتبادل الرأى فى التفاصيل الخاصة بالبرنامج الدراسى واجراء التعديلات التى يرونها ضرورية ليلائم البرنامجقدراتهم الفردية ودوافعهم وتطلعاتهم ·

٧ ـ ضرورة وضع الخطط الدراسية فى صورة « سيناريو » يتعرض تفصيلا لجميع الجوانب النظرية والعملية استنادا الى الأسلوب التصاعدى فى الخبرات ـ التعليمية بحيث تتركز فى النواحى الابتكارية والشخصية · فاذا ما استهدفنا مثلا « تنمية الثقة فى النفس لدى الطالب » فان ذلك

يقتضى أن يمر الطالب بخبرات ثرية متعددة يلمسها عن قرب ويمارسها ليكون اكتسابه لتلك الخبرات شخصيا وواقعيا · وبالتالى يستطيع أن يمارس التنبؤ فى تفكيره والنظرة الواسعة الى المخرجات التعليمية · وهذا لا يمكن أن يتم على نحو مرض إذا لم يخطط له تفصيلا فى صورة تسهل على أطراف التفاعل فى المواقف التعليمية وبلوغ الأهداف المنشودة ·

٨ ـ كسر قيود ساعات الدراسة المقررة والجداول الثابتة وما يرتبط بها من توقيتات ، حيث أن الجوهر هو الدراسة المستقلة ، بحيث لا تكون البرامج الا جزءا فى كل تام ومتجدد · بل ان هذا الجزء ذاته يعتبر موضع بحث ودراسة وتجديد مستمر · ومعنى ذلك أن نوعية المعلم (بأداءاته المطلوبة) هو أساس العملية ، ومن ثم تصبح البرامج والتجهيزات وما يصاحبها من أنشطة وتقنينات ووسائل تقدير وتقويم انما هى مجرد أدوات تساعد على تهيئة أفضل ظروف يمكن أن يحدث فيها تعلم الطلاب · والتعلم هنا ليس مجرد استيعاب اقدار متفاوتة من المعارف ، وانما يعنى فضلا عن ذلك نوعيات معينة من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية والاتجاهات والميول والقيم والمفاهيم التى تشترك كلها فى صناعة معلم يمكن أن يكون مهنيا بالمعنى الحقيقى ·

٩ ـ تغير وضع الشهادات وما تدل عليه ، حيث أن القضية لم تعد مجرد اجتياز صفوف دراسية يفصل بينها امتحانات فى صورة أو أخرى وتؤدى الى الالتحاق بوظيفة فى مهنة التعليم · ان الطريق لا ينتهى عند نهاية المرحلة حيث الحصول على الشهادة أو المؤهل وانما تلك هى بداية الطريق بالنسبة لذلك المعلم المهنى الذى نريده ، كما أن تربية المعلم قبل الالتحاق بالخدمة أصبحت موضع بحث ومراجعة · فمن الذى قال ان ما يدرسه الطالب فى معاهد اعداد المعلمين هو أفضل المتاح من المعرفة وأقدرها على اكساب الطالب تلك الأداءات والمواصفات المطلوبة فى معلم المستقبل ؟ ثم هل من المقبول أن نتصور أن ذلك المستوى الذى يصل اليه المعلم وقت التخرج ـ مهما كانت نوعيته ـ يجعله قادرا على ممارسة العمل لسنين طويلة على مستوى مرتفع من الكفاية ؟ ومن ثم فان مثل هذه التساؤلات كانت ـ ولا تزال ـ موضع رعاية واهتمام أولئك الذين يأخذون بهذا المفهوم على اعتبار أن تربية المعلم فيما قبل الخدمة ليست سوى مجرد بداية على نحو معين تؤدى الى الاستمرار فى التعلم طالما المعلم يمارس المهنة ترقية لها ولذاته ·

وعلى الرغممن توافر تلك الشروط والضمانات لتربية المعلم وفقهذاالمفهوم

الا أن أولى تطبيقاته العملية أسفرت عن مشكلات عديدة شأنها فى ذلك شأن أى اتجاه علمى جديد تفتق عنه فكر فلاسفة التربية ، فلقد ثار جدل طويل حول تلك المواصفات التى يجب توافرها فى المعلم المهنى ، واتفق على أن المعــــلم فى ممارسته لجميع أدواره يجب أن يسهم بصورة مباشرةأو غير مباشرة فى تحقيق النمو المعرفى والانفعالى للتلميذ واكسابه المهـــــارات العقلية والاجتماعية والحركية المطلوبة · الا أنه لم يكن من الميسور التوصل الى قائمة بالمهارات التى يجب توافرها لدى المعلم · ومن ثم أجريت بحوث ودراسات وجهتلدراسة وتحديد تلك المهارات وغيرها من المواصفات التى ظلت موضع اختلاف لفترة طويلة · كما ثار جدل حول أسلوب تقدير الاداءات وتقويمها فى ضوء المعايير المحددة سلفا ، وكذلك حول أدوات وقياس معدلات النمو الواقعى لدى التلميذ والمسئولين عن اعدادها وكيفية عزل وقياس ذلك الجانب من نمو التلميذ والذى يعد المعلم مسئولا عنه ويعتبر مؤشرا لمستوى الكفاءة فى أداءاته · واذا كان تقويم الجوانب المعرفية موضع تساؤلات على هذا النحو ، فان هذه التساؤلات قد تزايدت بالنسبة لتلك المخرجات المرئية الدقيقة والمعقدة وخاصة ما يتعلق منها بالنواحى الانفعالية مثل الاتجاهات والقيم · ولقد كانت ـ ولا تزال ـ كل تلك المشكلات وغيرها مما أسفر عنه التطبيق فى الواقع موضع دراسات وبحوث فى محاولات جادة للتجديد والاثراء ، ومما لا شك فيه أن هذا المفهوم بما توافر له من واقعية وشمول وتكامل وموضوعية وتنوع انما هو حركة قوية وحيوية تقرب حد الثورة فى تربية المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة مما يجعله موضع تقدير وثناء والتزام من السلطات التربوية الصادقة الأمينة التى عهد اليها بمسئولية صناعة الانسان العربى ··

***

المنظمة العالمية للتربية

فى سن ما قبل المدرسة ـ نشأتها وأهدافها

للدكتورة عواطف ابراهيم محمد
المدرسة بكلية التربية بطنطا

تعتبر المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة (Organisation Mondiale de léducation prescolaire) ـ والتى يطلق عليها اختصارا O.M.E.P. ـ هيئة غير حكومية ذات أهداف تربوية تعمل على تضافر جهود المعنيين بالطفولة المبكرة من رجالات التربية ، وعلم النفس ، والاجتماع، والطب ، والادارة ، والآباء ، والأمهات ، لحل مشكلات التربية من الميلاد حتى سن الثامنة تقربا وتطوير الخدمات التى تقدم للطفولة ٠

وتتضمن لوائح هذه المنظمة الأهداف التالية :

أ ـ اتاحة الفرص لمزيد من الدراسات النفسية للطفل ، بقصد تفهم أعمق لاحتياجات الطفولة المبكرة ، ومن ثم تحسين خدماتها ، وتطوير أساليب التربية وفقا لما تنادى به معطيات تلك البحوث ٠

ب ـ العمل على وحدة الأسرة وسعادتها لتوفير البيئة الصالحة لتربية الطفل وبذلك تسهم المنظمة فى تنمية تفهم الشعوب وتقديرها المتبادل للطفولة المبكرة وللسلام العالمى ٠

جـ ـ اتاحة الفرص المناسبة لتنمية استعدادات الأطفال وازدهارها ، دون أى اعتبار للجنس أو للقومية أو للعقيدة أو للدين أو اللون ٠

د ـ توفير امكانيات التعاون للهيئات المعنية بالطفولة وللعاملين بها لتحقيق الأهداف السابقة فى جميع البلاد الأعضاء فى المنظمة ٠

ولهذا تعمل المنظمة العالمية جاهدة على توفير لقاءات مستمرة :

أولا : بين جميع المعنيين بصحة الطفل وازدهار نموه من رجالات التربية ، وعلم النفس وطب الأطفال ، والارشاد النفسى ، والاجتماع ومهندسو المعمار فى البلد الواحد ٠

ثانيا : بين المعنيين بالطفولة من مختلف بلاد العالم على اختلاف جنسياتهم ·

وتعتبر اللقاءات المستمرة بين هؤلاء مصادر أعلام سريعة ومباشرة تتيح لكل من البلاد الأعضاء فرصة طرح مفاهيمه واتجاهاته المتصلة بهذا المجال التربوى واعادة صياغتها وتطويرها فى ضوء التيارات التربوية المعاصرة (١)

وتتمتع المنظمة العالمية لطفولة ـ باعتبارها منظمة غير حكومية بالائحة الاستشارية لليونسيف ، واليونسكو ، والايكومسوك ، بمعنى أنها تتقاسم اهتمامات اليونسيف بنمو الطفل ورعاية صحته ، كما تتقاسم اهتمامات اليونسكو بتعليم الكبار واعداد المربين ، بالاضافة الى اشتراكها مع الايكومسوك فى كل ما يختص بتحضر الأسرة وتوافر الشروط الصحية والبيئية لاسكانها (٢) ·

نشأة المنظمة العالمية للطفولة وتطويرها :

نشأت فكرة انشاء منظمة عالمية للطفولة فى أعقاب الحرب الغالمية الثانية عندما كانت « ليدى آلن أوف هارتوود » Lady. Allen of Hurtwood تزور الترويج لاعطاء بعض المحاضرات بجامعاتها · فتقابلت مع بعض السيدات الفضليات المعنيات بتربية الصغار أمثال الآنسة « ايلة ازب » Ella Esp والسيدة « الفاميردال » Elva Myrdal فقد أرست معهن امكانية انشاء منظمة عالمية تضم المعنيين بتربية ما قبل المدرسة لتعميق فهم احتياجات الطفولة والعمل على نشرها فى العالم لتحسين الخدمات التى تقدم لها ··

وفى خلال الاجتماعات المتعاقبة ، وضحت تماما اهتمامات البلاد على اختلاف مشاربها واتجاهاتها بالتربية فى سن ما قبل المدرسة ، ومن ثم تكونت فى يوليو سنة ١٩٤٦ بمدينة لندن أول هيئة تحضيرية للمهتمين بالطفولة ، وقد اجتمعت هذه الهيئة للمرة الثانية بمقر اليونسكو بباريس فى شهر نوفمبر من السنة نفسها وانضم اليها بعض المربين أمثال « سوزان هربنيرلوبير Suzanne Herbiniere lebert » من فرنسا ، والأستاذ « جونز سجسجارد M. Jons Sigsgaard » مدير مدرسة المعلمات العليا لاعداد مدرسات

---

(1) M. Abadie : 1973 : pédagogie de l'ecolé Maternellé Nathan
(2) Qu'est ce que l'O.M.E.P.

الرياض بالدنمارك . ونوقشت المشروعات المقدمة لانشاء المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة خلال اجتماعات المعنيين بالأمر فيكوبنهاجن في ديسمبر سنة ١٩٤٦ .

وفى اجتماعها بباريس فى مايو سنة ١٩٤٧ قررت الهيئة التحضيرية دعوة جميع الحكومات ، والمنظمات المختلفة ، والشخصيات المعنية ، لحضور مؤتمر عالمي بجامعة شارل بمدينة براغ في أغسطس سنة ١٩٤٨ وكان موضوعه : « التربية فى سن ما قبل المدرسة » .

ويرجع الفضل الأول لهذا المؤتمر في توثيق عرى الاتصال والتعاون بين المهتمين بالطفولة المبكرة ممن اشتركوا في اللقاءات المتعاقبة المنعقدة في باريس وهولندا .. وبولندا ، وتشكوسلوفاكيا .

وفى ضوء ما تقدم تكونت اتحادات وطنية في احدى عشرة دولة ، مهمتها نشر المفاهيم التربوية التى نادى بها « مؤتمر براغ » . ذلك لأن المنظمة العالمية للطفولة تؤمن بامكانية التعاون الوثيق بين الشعوب على اختلاف جنسياتها وتباين عقائدها الدينية واتجاهاتها السياسية .

وتتكون المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة حاليا من :

أربعين اتحادا وطنيا ، وثلاث لجان تمهيدية بخلاف بعض الجماعات التعاونية التى تضم تحت لوائها بعض المعنيين بشئون الطفل بصفتهم الشخصية .

ويتكون الاتحاد الوطني عادة من جميع الأفراد المهتمين بشئون تربية الطفل ورعاية أسرته ، والادارة ومهندسى المعمار ، والمنظمات المعنية بتعليم الكبار ، بالاضافة الى ممثلى المنظمات الدينية وغيرها .

ويضم الاتحاد الوطني عادة ممثلين عن القطاعات التالية :

أ - المنظمات الاهلية التى تهدف الى تربية الصغار في سن ما قبل المدرسة .

ب - مرشحى الحكومات أو مرشحى الوزارات المختلفة .

ح - المنظمات التى ترتبط عملها بتربية سن ما قبل المدرسة .

د - الأفراد المنضمين الى المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة بصفتهم الشخصية .

والجدير بالذكر انه لا يجوز انشاء أكثر من اتحاد وطنى واحد للمنظمة العالمية فى بلد واحد (١) .

وتعتبر اللجان التمهيدية لمنظمة التربية فى سن ما قبل المدرسة اتحادات فى طور التكوين ، تنتظر اعتراف مجلس المنظمة العالمية بها .

ويمكن تكوين لجان تمهيدية بطرق متنوعة :

أ ـ اجتماع بعض المتخصصين فى تربية سن ما قبل المدرسة لدراسة احتياجات الطفولة فى بلدهم ، ثم دعوتهم بعض الشخصيات أو المنظمات المعنية الى الانضمام اليهم ليتدارسوا فيما بينهم امكانية الانضمام الى المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة .

ب ـ اجتماع بعض الهيئات القومية التى تقوم برامجها على رعاية الطفولة وتربيتها فى سن ما قبل المدرسة .

جـ ـ قيام الادارات الحكومية أو الوزارة بدعوة المتخصصين فى التربية فى سن ما قبل المدرسة للانضمام الى ممثلى المنظمات والهيئات المعنية برعاية الطفل .

ويرتبط اعتراف المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة باللجنة التمهيدية كاتحاد وطنى لها بشروط أهمها :

أ ـ موافقة اللجنة على لوائح المنظمة العالمية لتربية ما قبل المدرسة .

ب ـ قبولها عضوية أفراد أومنظمات تتوافق مبادئها مع مبادىء المنظمة العالمية .

جـ ـ ارسالها نسخة باللغة الفرنسية أو الانجليزية من اللجنة المكونة .

د ـ اتصالها الدائم بمقر المنظمة العالمية واعداد تقرير سنوى لنشاطها قبل تقديم طلب الاعتراف بها .

هـ ـ ارسالها اسماء وعناوين السادة الأعضاء ، والمنظمات التابعة لها بالاضافة الى عدد الأفراد المنضمين لها بصفتهم الشخصية .

---

(1) O.M.E.P. Constitution/August 1964.

و ـ دفع الاشتراك السنوى الذى يقرره مجلس المنظمة العالمية ٠

ز ـ انتخاب مندوب أو ممثل لها فى المجلس ٠

وفى بعض البلاد التى لا يوجد بها اتحاد وطنى او لجان تمهيدية ، يبعث الافراد أو الهيئات بطلب عضويتهم الى المنظمة مباشرة ، وعلى مجلس المنظمة الموقر الفصل فى طلبات الالتحاق ٠

وعلى هذه الهيئات دفع اشتراك سنوى قدره خمسون فرنكا عند اعتراف المجلس بعضويتها ٠

ويمكن قبول عضوية منظمات عالمية أخرى بشرط احترامها لمبادىء المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة ودفعها اشتراكا سنويا يقـــرره مجلسها مسبقا ٠

أما الأفراد الراغبون فى الانضمام الى المنظمة العالمية بصفتهم الشخصية فعليهم دفع رسم عضوية سنوى قدره خمسة عشر فرنكا ٠

والجدير بالذكر أن المجلس العالمى قد عين الاعضاء المؤسسين للمنظمـة وهم :

ليدى الان أوف هارتوود (انجلترا) الآنسة اللاأزب (النرويج) السيدة سوزان هربنيير لويير (فرنسا) السيدة الفاميردال (السويد) السيد جونز سجسجارد (الدانمرك) ٠

كما أعطى العضوية الشرفية : للآنسة اليس كلاريت » (بلجيكا) السيدة «تاتيانامادينك» (يوجسلافيا) والدكتور «اقوتباور «D. Ekotbauer (النمسا).

طريقة العمل فى المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

١ ـ الجمعية العمومية :

وهى أعلى سلطة للمنظمة ، وتجتمع كل سنتين فى احدى بلاد العالم ، لاعداد البرنامج للمنظمة واخذ القرارات التى تتفق ولائحة المنظمة ٠

ويمكن لجميع أعضاء المنظمة ، وجميع ممثلى الاتحادات الوطنية دون استثناء حضور جلسات هذه الجمعية ٠

٢ ـ المجلس التنفيذى للمنظمة :

وهو يتكون من ممثلى الاتحادات الوطنية المعترف بها ، ومن ممثل لكل لجنة تمهيدية • ويجتمع المجلس مرتين فى العام لتنمية برنامج المنظمة ونشاطاتها المختلفة •

٣ ـ هيئة المكتب :

ينتخبها المجلس لمدة عامين لضمان استمرار عمل المنظمة العالميـــة فى جميع البلاد فى الفترة المنصرمة بين انتخاب مجلسين •

٤ ـ لجنة العمل :

وتضم الرئيس والنائب الأول للرئيس ، وأمين الصندوق ، ومنـــدوب المنظمة العالمية فى اليونسكو بالاضافة الى عضوين ينتخبهما المجلس • وتجتمع هذه اللجنة فى الفترات التى تقع بين اجتماعات المجلس لمتابعة نشاطات المنظمة وفقا لتخطيط المجلس المسبق •

مصادر تمويل المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

تتمتع المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة باللائحة الاستشارية لمنظمة اليونسكو باعتبارها منظمة غير حكومية ، كما تتمتع معها ١٤٧ منظمة أخرى غير حكومية بهذا الحق ، الا أن عشرا فقط من هذه المنظمـــات تتلقى مساعدات منتظمة من اليونسكو وتحتل المنظمة العالمية للتربية المركز الثانى فى التمتع بهذا الامتياز •

وتمول مناشط المنظمة من المساعدات التى تتلقاها من اليونســـكو ، بالاضافة الى الاشتراكات السنوية التى تدفعها الاتحادات الاقليمية واللجان التمهيدية ، والمؤسسات العالمية المنضمة للمنظمة العالمية •

والحق أن هذه الاتحادات تدفع سنويا اشتراكات تتفق وأهميتها على أن الحد الأدنى لقيمة الاشتراك ١٥٠ فرنكا فى العام أما الاشتراكات الســـنوية للجان التمهيدية فيحددها مجلس المنظمة العالمية •

مناشط المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

أولا ـ عقد المؤتمرات :

قررت المنظمة العالمية منذ انشائها تنظيم مؤتمرات دورية كل عامين فى بلد تحدده بناء على دعوة خاصة يوجهها اليها ذلك البلد المضـــياف الذى يتحمل جميع النفقات ، وفى هذه المؤتمرات تتناول المنظمة بالدراسة ، احدى مشكلات التربية فى سن ما قبل المدرسة ·

ويشترك أعضاء المنظمة العالمية فى هذه الاجتماعات بالاضافة الى الأفراد المعنيين بالطفولة المبكرة بصفتهم الشخصية ·

ولا يتضمن جدول أعمال المنظمة فى هذه المؤتمرات أكثر من ثلاث أو أربع موضوعات تطرح للمناقشة والدراسة فى مجموعات صغيرة حتى يتسنى لكل عضو فيها سهولة التعبير عن آرائه ·

بالاضافة الى ما تقدم تنظم المنظمة العالمية لجانا لدراسة موضوعات مشتركة تثير اهتمامات خاصة لديها ·

وتعتبر اجتماعات المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة مصدرا هاما للاحتكاك الفكرى بين السادة الأعضاء ، كما أنها فرصة عظيمة للتعاون العالمى بين أفراد تختلف مهنهم كما تتباين جنســـياتهم ، ولكن تجمـــع بينهم اهتمامات مشتركة بالطفولة المبكرة ·

ومن خلال المناقشات البناءة يتاح لكل عضو تقـــويم أفكاره واعادة صياغتها ومحاولة تطويرها وفق التيارات التربوية المعاصرة ·

وفيما يلى قائمة باجتماعات المنظمة منذ انشائها حتى الان مع بيـــان بالموضوعات التى تناولتها بالبحث والمناقشة :

١٩٤٨ عقد المؤتمر التمهيدى لانشاء المنظمة فى مدينة براغ ·

١٩٤٩ عقد المؤتمر الخاص بانشاء المنظمة فى مقر اليونسكو بباريس ·

١٩٥٠ عقدت اجتماعات المنظمة فى فيينا لدراسة احتياجات الطفولة المبكرة ·

١٩٥٢ عقد اجتماع بالمكسيك لدراسة « الدور الاجتمـاعى الذى تقـــوم به مؤسسات التربية فى سن ما قبل المدرسة » ·

١٩٥٤ عقد مؤتمر فى كوبنهاجن لدراسة « **كيفية اختيار مدرسات الرياض ، وطرق اعدادهن للعمل مع الأطفال ، وطــرق تدريبهن لرفع كفايتهن الانتاجية** » ٠

١٩٥٦ عقد مؤتمر فى أثينا لدراسة « **الطفل من الميلاد حتى سن الثالثة** »٠

١٩٥٨ عقد مؤتمر فى بروكسل لدراسة «**كيفية المحافظة على وحدة حياةالطفل**»

١٩٦٠ عقد مؤتمر فى زغرب تناول بالبحث « **اللعب كضرورة حيوية للطفل** » ٠

١٩٦٢ عقد مؤتمر فى لندن تناول بالدراسة « **صحة الطفل وسلامته فى الأجيال الصاعدة** » ٠

١٩٦٤ عقد اجتماع فى ستوكهلم تناول بالدراسة « **حياة الطفل فى عالم سريع المتطور** » ٠

١٩٦٦ عقد اجتماع فى باريس تناول بالدراسة « **دور البالغ وأثره على حياة الطفل** » ٠

١٩٦٨ عقد اجتماع فى واشنطن تنـــاول بالتعريف « **حق الطفل فى تنميـــة استعداداته وازدهار نموه** » ٠

١٩٧١ عقدت اجتماعات فى بون تناولت بالدراسة « **الوظيفة التربوية للعب فى مرحلة ما قبل المدرسة** » ٠

١٩٧٤ عقدت اجتماعات فى كاركاس تناولت بالبحث « **أهداف التربية فى سن ما قبل المدرسة** » ٠

١٩٧٦ عقدت اجتماعات فى باريس تناولت بالبحث « **أهمية ترشيد الآباء فى تربية سن قبل المدرسة** » ٠

وبالاضافة الى هذا النشاط الحيوى ، فان المنظمة العالمية **تجرى البحوث** المتنوعة ، كما تنظم لقاءات بين خبراء التربية ، وتعقد ندوات ، **وتوزع مطبوعات** لنشر الوعى التربوى بين الشعوب ٠

ثانيا ــ البحوث التربوية :

أجرت المنظمة العالمية سلسلة من البحوث التربوية لدراسة **أوضـــاع** التربية فى سن ما قبل المدرسة فى العالم أجمع عام ١٩٦١ ٠

وفى عام ١٩٦٥ أجرت المنظمة بحثا مشابها لعمل لائحة خاصة **باعداد**

مدرسات لمدارس الحضانة ورياض الأطفال ، وقد صيغت هذه اللائحة في شكلها النهائى عام ١٩٧١ ٠

بالاضافة الى ما تقدم اشتركت المنظمة مع اليونسكو في دراسة رسوم الأطفال في مختلف بلاد العالم وأثر البيئة الاسرية عليها » ٠

ثالثا ـ الندوات :

مع بداية عام ١٩٥٣ بدأت المنظمة في اعداد ندوة بمقر المعهد العالمي لليونسكو تناولت بالدراسة والتحليل التربية في سن ما قبل المدرسة ٠

وفى عام ١٩٥٥ اجتمع خبراء التربية فى سن ما قبل المدرسة فى هامبورج لدراسة مدى « فاعلية الآباء وتعاونهم مع مدرسات الحضانة في تكوين اتجاهات والدية سليمة ، في تنشئة الأطفال » ٠ وقد اعتمد اليونسكو التمويل اللازم لهذه الدراسة ٠

ومنذ عام ١٩٦١ تتم لقاءات سنوية بين وزراء التربية العمومية في المكتب العالمي للتربية في جنيف ٠ وقد اشترك في أول ندوة ٨٩ وزيرا ، وقد تناولت الندوة مشكلات التربية في سن ما قبل المدرسة ٠ وقد أعدت فرنسا نصا كاملا لهذه الندوة يتضمن ٤٦ بندا اقترعت عليها ٨٨ دولة ٠ ويعرف هذا النص باسم « توصيات مؤتمر جنيف رقم ٥٣ لعام ١٩٦١ » ٠ وهذا النص يتضمن دستور العالم في تربية سن ما قبل المدرسة وقد أرسلت نسخة منه لجميع وزارات التربية في العالم ٠

وفى عام ١٩٦٤/١٩٦٦ نظم اليونسكو ومكتب التربية الدائم بجنيف ثلاث ندوات أخرى ، لوضع لائحة لمدرسات الحضانة والرياض ٠ وقد أكد المشتركون في هذه الندوات على أهمية المساواة في الحقوق والواجبات بين مدرسي الرياض ، ومدرسى المرحلة الابتدائية والثانوية ٠

وفى عام ١٩٦٧ نظم الاتحاد الوطنى الايطالى ندوة موضوعها « الطفل والشارع » ٠

وفى عام ١٩٦٨ نظم الاتحاد البلجيكى للمنظمة ندوة ناقشت « مشكلات مؤسسات الرضع وأهمية تطويرها تربويا » ٠

وفى عام ١٩٧٠ نظم الاتحاد الفرنسى لمنظمة ندوة تناولت « مشـــكلة ازدواجية اللغة فى مدارس الحضانة » ٠

كما نظمت زيارات لفصول الأطفال المعوقين بمدينة (Garches) وكانت هذه الزيارات محل مناقشات هامة مثمرة ٠

– وفى عام ١٩٧٢ نظم الاتحاد الانجليزى للمنظمة ندوات تنـاولت عرض البحوث الانجليزية فى مجال التربية فى سن ما قبل المدرسة ٠

رابعا : تنظيم يوم عالمى مفتوح فى المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبـل المدرسة :

بالاضافة الى ما تقدم نظمت بعض البلاد الأعضاء فى المنظمة أياما مفتوحة تناولوا فيها بالدراسة والتعريف الشخصيات العالمية التى خدمت مجـالات الطفولة فكرا وعملا ٠ ولهذا عقدت ندوات تناولت بالدراسة والتحليل :

– حياة كومنيوس ، وجان جاك روسو ، وفروبل ، ودكرولى ، وجون ديوى ، وأندرسون ، ومرجريت ماكميلان ، وفرويد ، وكاترين لكاربو ، وبولين كرجومار وجيزل ، وماريا منتسورى ٠ وقد نظمت اللجنة الفرنسية ندوة تناولت فيها حياة هنرى فالون بالدراسة والتحليل ٠

خامسا : توزيع مطبوعات المنظمة العالمية للتربية :

يدعم اليونسكو والاتحادات الوطنية المسئولة جهود المنظمة العالمية فى نشر مطبوعاتها باللغة الفرنسية والانجليزية :

– وفى هذا المجال تصدر المنظمة مجلة خاصة بها مرتين فى العام ٠

– كما تصدر منشورات خاصة بالتربية فى سن ما قبل المدرسة فضـلا عن التقارير الخاصة بأعمال الجمعية العمومية ، ونصوص الموضوعات التى أثيرت فى الندوات المختلفة ٠

خاتمـة :

تؤمن المنظمة العالمية للتربية بأن التخطيط لتربية ما قبل المدرسة لابد وأن ينهض على أسس متينة ٠ ولا يعنى ذلك أن تكون لتربية ما قبل المدرسة برامج محددة مسبقا ودراسة أكاديمية ، ولكن ينبغى الاهتمام بها لأنها محور

محور الطفل نحو نفسه ونحو الاخرين بل ونحو القيم التى سيطبع عليها فى طفولته المبكرة • ولقد اكتسبت المنظمة نظرة ثاقبة وخبرة كبيرة أثناء عمل أعضائها مع الأطفال الأمر الذى تؤكد باستمرار على اعطاء الأولوية لخدمات الطفولة فى خطط التنمية القومية • والحق أن تكيف أساليب التنشئة مع طبيعة الأطفال من شأنه استدراك اضطرابات اجتماعية ، أو عاطفية ، أو عقلية فى الطفل ، كما يساعد على تنمية استعداداته الكامنة •

ان استعدادات الطفل لاقامة علاقات اجتماعية مع نظرائه ، واتصالاته بالبالغين خارج المنزل لاشباع حب استطلاعه ، وحاجته الى اللعب وحاجته الى الكشف والتجريب كل هذا يكون حجر الزاوية فى تربية الطفل فى سن ما قبل المدرسة ، وبذلك تصبح هذه الفترة مرحلة اعداد للمرحلة الابتدائية •

ولهذه الأسباب مجتمعة تركز المنظمة العالمية على أهمية اعداد مدرسين ومفتشين مسئولين عن التربية فى سن ما قبل المدرسة •

ولقد طرحت برامج متعددة للدراسة والتجريب فى بلاد مختلفة ، وتؤمن المنظمة العالمية بأن الأسس التالية مفيدة لجميع البلاد ، ويمكن أن تلفت أنظار المعنيين بتربية الطفولة •

١ ـ يستفيد أطفال سن ما قبل المدرسة من تنظيم برنامج متوازن حساس ينفذه عدد محدود من الصحبة ، فى جو مشبع بالحنان الأسرى ، تحت رعاية خاصة حاضنة ذكية تكيف احتياجات الطفل الجسمية ، والعقلية ، والفكرية والنفسية لامكانات البيئة • الأمر الذى يتطلب تضافر جهود المربين المختصين والمجربين المحنكين مع جهود الاخصائيات الاجتماعيات والمشرفات الصحيات حتى لا يكون هناك أى تغيير مفاجىء لأنماط الحياة التى تعود الطفل عليها •

٢ ـ تنظيم برامج لاعداد مدرسات لرياض الأطفال والحضانة فى الجامعات أو فى معاهد التربية •

٣ ـ اعداد منح لتدريب العاملات مع الطفولة ممن يتوفر فيهن الاستعداد للعمل مع الأطفال وبذلك تكون الدراسة النظرية محور التطبيق العملى فى الرياض •

٤ ـ ومن الأهمية بمكان اعداد لائحة مهنية أساسها مساواة حقوق مدرسات الرياض والحضانة بمدرسات مراحل السلم التعليمى الأخرى وذلك بعد اعدادهن فى الكليات المعنية ٠

٥ ـ اعداد نماذج لبعض الدروس التوضيحية التى تفيد الأمهات فى تربيـــة أطفالهن وشيئا فشيئا تتعاون الأمهات مع المدرسات فتقل الفجوة الموجودة بين التربية الأسرية والتربية فى الرياض ٠

٦ ـ وعلى الحكومات المتعاقبة سن التشريعات اللازمة لتدعيم ومساندة عمل مدرسات الرياض وبذلك تسهم فى خلق مناخ صحى مشجع يدفعهن على التفانى فى خدمة الطفولة صانعة المستقبل ٠

***

التربيـــة الادارية

د٠ اميل فهمى شنودة
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

من المعروف أن التخطيط القومى هو محاولة علمية واعية منظمة تقـــوم على أساس من الأرقام والاحصاءات ، والدراسات الصحيحة ، هادفة نحو تغيير المجتمع واحداث تحريكات اجتماعية وثقافية معينة من أجل تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية (١) ٠ ومن المعروف أيضا أن التنظيم الادارى يعتبر الركن الأساسى فى التنمية الادارية ، التى هى من أهم عمليات التخطيط القومى، وعلى هذا فان التنظيم الادارى هو القواعد والطرق التى توجـــه الخطوات التنفيذية للخطة أو المشروع ، وهو الذى يضبط سيره ، ويقود اتجاهاته، ويحكم نتائجه بما يعطى أكبر قسط من الضمان والطمأنينة لبلوغ النتائج المطلوبة ٠ وتشمل القواعد الادارية ، كما تشمل حركة العمل ودفع القرارات وغيرها الى مختلف مستويات العاملين ، وتوزيع المسئوليات والاشراف عليها ، وتشجيع المجد المنتج ، وردع المهمل الذى لا يبالى بالمسئولية ٠

وفى ذات الوقت ليس التنظيم الادارى فى تنفيذ الخطة أو المشروع مجرد فرض واتباع للقواعد والضوابط مع أنها غاية فى حد ذاتها (٢) ، وانما هـــو اعداد للأساليب والوسائل التى تحقق أكبرقسط من الكفاية الفنية بأقل التكاليف وبأقل قدر من الضياع والاسراف للجهود البشرية والمالية (٣) ٠

فى ضوء هذا يمكننا أن نقول ونحن نعيد بناء مجتمعنا على ضـــوء خطة مرسومة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أى خطة تنمية شاملة ، وخطة قومية تتضمن القطاع العام والخاص فى وقت واحد ، فان مشكلة التنمية الادارية ، لا تقل أهميتها عن مشكلة بناء المصانع الجديدة ، والاستثمارات الجديدة ،

---

(١) د ٠ محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ، الانجلو ١٩٧٠ ص ١٥٨ ٠

(٢) د ٠ حامد عمار : أسس التخطيط الاجتماعى فى النطـاق القـومى والمهنى ، سرس الليان : ١٩٥٩ ص ٤٢ ، ٤٣ ٠

(٣) د ٠ بكر القبانى : الادارة العامة ، النهضة ١٩٦٨ ص ٦ ٠

بل وربما لها أهمية خاصة فى حالة البلاد النامية بصفة عامة ، حيث تفتقر هذه البلاد الى رءوس الأموال اللازمة لعملية القيمة الاقتصادية ويمكنها فى هذه الحالة أن تقوض هذا النقص بحسن استقلال وادارة الموارد المتاحة بكفاءة انتاجية عالية ، وهو ما يعبر عنه فى بعض الأحيان بعملية التوسع الرأسى •

وعلى هذا فان نجاح خطة التنمية الشاملة سواء فى الدول المتخلفة أو غير المتخلفة ، يعتمد أولا وقبل كل شئ على وجود جهاز ادارى فعال يفهم أهداف خطة التنمية ويتحمس لها ، وعلى ذلك فاصلاح الجهاز الادارى ، هو البداية الأولى لسلامة ونجاح خطة التنمية ، فلا يكفى الترميم ، وانما يجب أن يتغير البناء من أساسه ، ولكن هذه المهمة من أصعب المهمات لأن الجهاز الادارى قد ورث تقاليد عتيقة يرجع بعضها الى الاحتلال العثمانى والفرنسى وحكام القرن التاسع عشر والاحتلال الانجليزى وعهود الحزبية •

وما من شك فى أن القوة الرئيسية فى عملية التنمية الشاملة هى العمل الانسانى ، ذلك لأنه وبوجه خاص فى بلد عاش أجيالا عدة يعانى من التخلف ومن النقص فى الامكانيات ، وضعف فى القاعدة الاقتصادية تعتبر عملية تحد ضخمة ، نظرا لما تتطلب من القيام بمشروعات كبيرة مرتبط بعضها ببعض بحيث اذا تعثر أحدها تعثر معه غيره ، وما من سبيل أمامنا إزاء ضيق الاماكانيات وضخامة المشروعات وحتمية اتمامها فى مواعيد محددة ، لا سبيل أمامنا سوى العمل الانسانى الذى يستطيع أن يحقق المعجزات ، بشرط أن يكون عملا منظما ومخططا ومحتفظا بقوته الدافعة التى تضمن استمراره وتدفقه بنشاط وحيوية وهنا يبرز دور الادارة كعنصر حاسم فى تنظيم العمل وتخطيطه وتجميع العاملين فى المشروع بحيث يصبحون على الرغم من تعدد تخصصاتهم وتباين ما يقومون به من أعمال ، قوة واحدة صلبة ، ومتماسكة تقهر كل الصعاب ، وتجد الحلول لكل المشاكل ، ولا يمكن للادارة أن تنجح فى أداء هذا الدور ، الا اذا كانت على قدر من الوعى السياسى يمكنها من أن تنتقل بالعمل ، من عمل تنفيذى روتينى تهدره الفردية والبيروقراطية وتمزقه اللوائح والتعقيدات الى عمل جماعى خلاق واع ، بانه يخلق للجماهير مجتمعها الذى ثارت من أجله ، مجتمع الكفاية والعدل ، ومن هنا لابد وأن ينصهر العمل الادارى والعمل السياسى فى بوتقة واحدة ليصبحا عنصرا واحدا ، ومن هنا أيضا مسئولية التربية بصفة عامة والتربية الادارية بصفة خاصة فى هذا الانصهار لاعداد جيل جديد تربى تربية ادارية يستطيع أن يحقق هذه الأهداف •

عوامل قصور الجهاز الادارى الحالى

وحتى تكون لدينا فلسفة تربوية ادارية ، لا بد لنا من تحليل عوامل قصور جهازنا الادارى ، فمنذ ثلث قرن مضى وصف هذا الجهاز بالآتى :

« الأداة الحكومية ، قد بليت مع الزمن ، وتطور العصر ، ولم تتطور ونهضنا نسبيا ،ولم تجارنا فى النهوض ، ففيها كثير من بقايا العصور الماضية التى تعقد العمل وتسىء الى الجماهير ، وسيرها بطىء لا يتمشى وسرعة القرن العشرين ، ونظرها ضيق محدود ، لا يتفق وتشعب الحياة المحيطة بنا ، فهى فى حاجة لا تقل عن غيرها من أى مظهر من مظاهر حياتنا العامة الى التجديد والاصلاح ، وبدأنا نحس بها ، وضج الناس بالشكوى منها ، معلنين أن ما فيها من نقص وما تحتوى عليه من فساد يرجع فى معظمه الى الأشخاص لا الى النظم والاشكال ، وعبثا نحاول أن نتحدث عن نهوض اقتصادى أو تقدم اجتماعى ، ان لم نأخذ أنفسنا بوسائل ناجعة ، ونظم سديدة لتنفيذ ذلك ، وان لم نتخير لمشروعاتنا الصغيرة والكبيرة رجالا يضطلعون بها على أكمل وجه » (١) ٠

ولا أبالغ اذا قلت ان هذا الوصف ينطبق على جهازنا الادارى حاليا

ولذلك فان الثورة بدأت تواجه المشكلة الادارية ، بعد أن تحددت الأهداف التى افترض على الجهاز الادارى أن يخدمها ، وهى الأهداف التى تبلورت بعد قرارات يوليو ١٩٦١ ، حيث أصبح علينا أن نرتفع ثوريا بالانتاج ، ونضاعف الدخل القومى فى عشر سنوات ، مستخدمين فى ذلك كل طاقاتنا ، ومن هذه الامكانيات والطاقات والأدوات والأجهزة الادارية لدينا بما فيها من قصور متأثرة برواسب الماضى ، قوانين ولوائح ، مرتبطة بمراحل لم يكن الهدف منها التنمية الاقتصادية ، بالاضافة الى أنها تأثرت بمراحل كان فيها تسيير الأمور ليس فى أيدينا ٠

أولا :الاستعمار العثمانى :

استمدت طبقة من المماليك ووضع على رأسها الادارة العامة ، وفى هذه المرحلة انقطعت الصلة بين الحكام والمحكومين ٠ فكان والى مصر يباشر

---

(١) ابراهيم مدكور ومريت غالى : الأداة الحكومية ، القاهرة دار الفصول للنشر ص ١٧ ــ ١٨

سلطاته من القلعة ، وكان بلاطه يضم عدة مجالس يمارس بعض شئون الادارة كمجلس الشورى ومجلس الجهادية وديوان التجار ، أما المدن والقرى ، فكانت خاضعة لحكم الموظفين الأتراك تحت رياسة المدير والمأمور أو الناظر وهم جميعا من الأتراك ، وكان حكام الأقاليم يمارسون أنواعا من القسوة والظلم ويتأثرون بعوامل المحسوبية والرشوة فى تصرفاتهم ··· ومن آثار هذا حاليـا تعالى الموظف على الجمهور ، واحتقار مصالحه ، واعتبار الموظف نفسه من طبقة مختلفة عن طبقة الجمهور ·

ثانيا : الاستعمار الفرنسى :

على الرغم من قصره ··· أوجد المركزية وسرعة التغيير ، فلم يكن فيه ثبـات ·

ثالثا ـ فى النصف الأول من القرن التاسع عشر :

أراد محمد على تحـويل المجتمع الزراعى الى صـناعى وتكوين جيش قوى ، ولكن كانت تنقص محمد على ورجاله الخبرة العلمية ، ولذلك فكر فى خلق طبقة من المثقفين تساعده على ادارة ممتلكات الدولة ، اذ كان قد استولى على ثروة البلاد كلهـا ··· ذلك أن النظم والمؤسسات الحربيـة والاقتصادية والتعليمية كانت محتاجة الى ادارة لتوفر لها أسباب النجاح ، وتمكن حكومة محمد على من الاشراف الدقيق عليها وتوجيهها ، **فأنشأ مدرسة الادارة الملكية** عام ١٨٣٤ التى كان من أهم أهدافها تخريج مترجمين وموظفين لفروع الادارة المصرية يقومون على ما نظمته الحكومة من دواوين المصالح والأقلام (١) ·

رابعا ـ الاحتلال الانجليزى :

فى عام ١٨٨٢ كان من عوامل ثورة عرابى ، رغبته فى احلال المصريين محل الأتراك فى الوظائف الحكومية ، وكان هدف الاحتلال احـلال الانجليز محل الأتراك فى الوظائف ، وكان الاحتلال يسمى نفسه دائما **المصلح الادارى** ، وتعهد الانجليز بانجاز هذا الغرض قبل الجلاء ، وأنهم يدربون المصريين على حكم أنفسهم وكان هناك هدف مقصود وثابت للاستعمار والاقطاع والرأسمالية

---

(١) دفتر ٥٧ معية زكى وثيقة رقم ٢٦٠ من الجناب العالى الى حبيب أفندى فى ١١ جمادى أول ١٢٥٠ هـ مترجمة عن التركية · دار الوثائق بالقلعة ·

باعتبارها أدوات الاستعمار فى أسلوب الادارة غير المباشرة الذى استحدثه (٢) رسمته بنظرية الادارة البريطانية المصرية ، وهى الرياسة الانجليزية والأيدى المصرية ، وقد قرروا استبعادالأيدى الانجليزية والاعتماد علىالعقل الانجليزى الذى يدبر (٣) · ولكن فى الواقع لم يحاول الانجليز اعداد المصريين للحكم الذاتى لطمعهم فى حكم مصر ، ولأهمية قناة السويس والسيطرة على ثروة البلاد الاقتصادية ، بالاضافة الى أسلوب الاستعمار والاقطاع والراسمالية فى الادارة غير المباشرة فى أن تخلق طبقة سلبية محافظة تربيهـا على قيم الخضوع والانصياع وعدم المبادرة وتقتل فيهـا الميل الى التفـكير المستقل والتجديد والروح الثورية والشعور بالالتـزام أمام المجتمع ، والتوحـد مع مصالح الجماهير ·

ومن نتائج هذا نشوء الروتين ونظام الكادرات ، وأصبحت « المهـايا » المرتفعة من نصيب الأجانب ، وكانت نسبتهم ٢٪ من الموظفين ولكن يحصلون على ١٦٪ من مجموع المرتبات ، وترتب على هذا ما يلى :

أ ـ المناصب القيادية العليا فى يد الأجانب ·

ب ـ القدرة المحدودة للجهان الادارى ·

جـ ـ الاستقلال البيروقراطى للادارة وسببها يرجع الى غياب الرقابة البرلمانية ·

خامسا : بعد الاستقلال تخلصت الادارة من النفوذ البريطـانى ليحل محله نفوذ الأحزاب السياسية اذ كان فى تنافسها على الحكم يعمل كل منهـا على اجتذاب موظف الحكومة الى جانبه ؛ فانقسموا شيعا سياسية شتى ، وكان أثر ذلك تدهور الادارة الحكومية ؛ وتفشى المحسوبية مما دفع الحكومة عام ١٩٥٠ الى استدعاء الخبير الانجليزى « سنكر » لدراسة الادارة العامة فى مصر ، واقترح انشاء ديوان الموظفين عام ١٩٥٢ ، ليقوم بتدريب الموظفين والاشراف عليهم ·

---

(٢) الطليعة أبريل ١٩٦٥ ندوة عن البيروقراطية فى مجتمعنا الجديد ، المشكلة والحل د· فؤاد الشريف ص ٣٦ ـ ٤٦ ·

(3) Milner (G.C.B.), England in Egypt, London Edward Arnold, 12th ed. 1915, p. 389.

سادسا : في عهد الثورة أصبحت المشكلة هى انخفاض مستوى أو نوعية الادارة ومن أسبابها على سبيل المثال :

(أ) سرعة التغيير التكنولوجى من الزراعة والتجارة نحو الصناعة وما بينها من عدم توافر الوقت لاعداد المديرين فى المنشآت الصناعية اعدادا كافيا ٠

(ب) الزيادة المتضخمة فى عدد المنشآت الزراعية والتجارية والصناعية فى الفترة الأخيرة ، مما ترتب عليه اختيار مديرين لم يسبق اختبار كفاءتهم فى هذه الميادين ٠

(جـ) زيادة التعقيد فى العمليات والعلاقات الادارية فى هذه المنشآت

(د) متطلبات السرعة فى اتخاذ القرارات الادارية تمشيا مع احتياجات خطة التنمية ٠

(هـ) عدم تقدير أهمية التربية الادارية ، بمعنى عدم تقدير أهمية التعليم والتدريب الادارى فى تحسين نوعية الادارة ورفع كفاءة المديرين على كافة مستوياتهم ٠

الادارة قضية شعبية :

لقد بدأت تبرز قضية الادارة كقضية شعبية بمعنى أنها لم تعد تشغل بال القادة السياسيين والمتخصصين ، واساتذة العلوم الادارية فقط ، بل أصبحت محل اهتمام الملايين من جماهير قوى الشعب على اختلاف اهتماماتهم والمجالات التى يعملون بهـا ، اذ بدأوا يحسون أن ميدان الادارة هو من الميـادين الأساسية التى ينعكس من خلالهـا ذلك الصراع الـذى تفرضه مختلف القوى المضادة لثورة ٢٣ يوليو على قوى الشعب ، وأن انتصارها فى هذا الميـدان شرط رئيسى لانتصارها فى معركة القيمة الشاملة ٠

ديمقراطية التربية الادارية :

ومع زيادة العناية باصلاح الجهاز الادارى بقصد تأهيله وتربيته لحمل تبعات تطور خطة التنمية الشـاملة التى يعيشهـا المجتمع ، لابد أن نوضح حقيقة الصلة بين الادارة العامة والتربية الادارية من جهة وبين الديمقراطية من جهة أخرى ، وأن نوضح أهم المظاهر التى يمكن عن طريقهـا أن تجـد

الديمقراطية باعتبارها احدى الدعائم الأساسية لفلسفتنا فى تنظيم الحياة العامة ، سبيلها الى الجهاز الادارى ٠

أول مظاهر الديمقراطية فى الجهاز الادارى يرجع الى طبيعة العلاقة بين السياسة والادارة العامة والتربية الادارية ، فالجهاز الادارى يعمل كله فى اطار القواعد والنظم التى رسمتها الأهداف السياسية للدولة لتحقيق الأهداف العامة ، ومن ثم كان من المحتم أن يعكس ذلك الجهاز اتجاهات تلك الهيئات ، كما كان من الطبيعي أن يتقيد فى تنظيمه ونشاطه بالمبادىء العامة التى تقوم عليها وتعمل وفقا لها تلك الهيئات السياسية ٠

ومن الملاحظ أن مؤرخى الادارة فى أوربا يقررون أن الادارة العامة فى ألمانيا قد عكست دائما الروح نفسها التى طبعت الحياة السياسية فى ألمانيا ، واصبحت التربية الادارية فى ألمانيا هى روح ذات طابع عسكرى ونظام رئاسى محكم ، يقوم على قاعدة الأمر والطاعة والدقة فى تنفيذ التعاليم والأوامر ، ووجه الديمقراطية فى هذا الارتباط بين السياسة والادارة أن الأصل فى الجماعة الديمقراطية أن تعكس قوانينها رغبات الشعب ، وأن تكون تعبيرا عن ارادته ، ومن ثم فان التزام الادارة والتربية الادارية فى نشاطهما لحدود ذلك القانون يعتبر بدوره تأكيدا لديمقراطية الادارة والتربية الادارية وضمانا لتسخيرهما فى خدمة المصالح الحقيقية للجماهير ٠

ثانى هذه المظاهر فى تحقيق مبدأ ديمقراطية الادارة العامة والتربية الادارية ادخال نظام الانتخاب فى اختيار الموظفين العموميين ، ولو أن طبيعة الوظائف العامة ، وحاجتها الى الاستقرار والانتظام وضرورة اخضاع كفاية الموظف عند اختياره للوظيفة لضوابط علمية مدروسة ، تجعل التوسع فى الالتجاء الى طريق الانتخابفى اختيار الموظفين العموميين أمرا غير صالح ، على أن لا مانع من اتباع نظام الانتخاب بالنسبة الى بعض الوظائف القيادية أو التوجيهية التى لا يضرها التوقيت ٠

ثالث هذه المظاهر الأخذ بنظام الادارة المحلية ويتم عن طريقين :

(أ) اشراك الشعب مباشرة فى العمل الادارى حتى يكتسب الخبرات الادارية وتتكون لديه تربية ادارية ، وذلك عن طريق ما يتضمنه نظام الادارة المحلية من اختيار أعضاء المجالس المحلية التى تقوم بجزء من وظيفة السلطة الادارية فى اشباع الحاجات العامة ٠

(ب) الطريق الثانى ويسهم به نظام الادارة المحلية فيتأكيد الديمقراطية

وتعتبر خصوصا فى الدول الاشتراكية خير عاصم من البيروقراطية ، وذلك من أهم أسباب الوقوع فى البيروقراطية (أى حكم الأجهزة الادارية) وتحررها من رقابة الشعب وخطر رعايتها لمصالح شاغلى الوظائف الادارية بدلا من رعاية مصالح الجماهير ٠

ومن الملاحظ أنه تم خلال الخطة الخمسية الأولى اصدار قانون الادارة المحلية عام ١٩٦١ وحققت أجهزتها نجاحا ملحوظا فى تحقيق اللا مركزية فى كثير من النواحى ٠

رابعا : الأخذ ولو جزئيا بمبدأ الانتخاب فى تكوين مجالس ادارة المؤسسات العامة ٠

خامسا : تطبيق مبدأ جماعية القيادة الجماعية ، وهذه الجماعية ، كما قرر الميثاق بحق ليست عاصما من جموح الفرد فحسب وإنما هى تأكيد للديمقراطية ٠

سادسا : من أهم مظاهر الديمقراطية فى الادارة العامة والتربية الادارية أن يتميز نشاطها بالعلانية ، فهذه العلانية هى السبيل الأكبر لوقوع هذا النشاط تحت مراقبة الرأى العام وتوجيهه ، والرأى العام هو السيد الحقيقى فى كل نظام ديمقراطى وأهم وسائل تحقيق العلانية ما يلى :

أ ـ عملية الاعلام المنظم ، الذى تقوم به ادارات العلاقات العامة بالوحدات الادارية المختلفة ٠

ب ـ التحقيق البرلمانى ٠

جـ ـ تنظيم علاقات دائمة بين لجان الاتحاد الاشتراكى ، وبين الأجهزة الادارية المختلفة ٠

نستطيع اذن أن نلخص ديمقراطية التربية الادارية فى الأمور الآتية :

أولا : ان ديمقراطية التربية الادارية تعطى للمجموعة والأفراد التى يكونونها مسئوليات المشاركة فى وضع القرارات التى تؤثر فى تعهدات المجموعة وفى أنشطة واهتمامات الأفراد الذين تتكون منهم المجموعة ، وهذا لا يعنى بالضرورة أن كل شخص يمارس المسئوليات الادارية ، وبالأحرى فان الادارة تخلق المواقف التى تمكن الأفراد والمجموعة من التعاون فى التخطيط ٠

ثانيا : أن ديمقراطية التربية الادارية تحاول أن تضع القيادة فى متناول كل شخص وتشجع ممارستها بواسطة كل شخص فى حـدود قدراته وخبرته ومقدرته وحاجاته ·

ثالثا : ان ديمقراطية التربية الادارية تكون من المرونة فى تنظيمهـا بحيث تسمح بالتعديلات من وقت لآخر فى مجال العلاقات الانسانية كلمـا تطلب ذلك المناسبات المختلفة ·

رابعا : ان ديمقراطية التربية الادارية تقترن بالنشاط الخلاق بين الأفراد وتسمح لهم بالتعبير عنها فى التخطيط وفى تنفيذ البرامج التعليمية واجراءاتها المختلفة (١) ·

التربية الادارية وتكوين الخبرة الادارية :

ان كل اصلاح فى الجهاز الادارى مرجعه الى العنصر البشرى ذاته فلن ينصلح الجهاز الادارى الا اذا حصلنا على الموظف الصالح ، ولن نحصل على هذا الموظف الصالح الا اذا توافر المواطن الصالح ، وهذا يتطلب تربية ادارية طويلة يعد فيها الطفل منذ نعومة أظفاره على الاحساس بالمسـئولية وتقديس الواجب العام وأن نغرس فى نفسه حب الخير والاستعداد للخـدمة العامة ذلك أن الموظف السيىء يفسد النظام الصالح ، والموظف الصالح يحقق نتائج طيبة فى ظل الأنظمة الفاسدة ·

والواقع أن ما تشكو منه الآن من انعزال معاهد العلم وكلياته عن واقع مشاكلنا بشكل عقبة رئيسية فى سبيل اعداد هذه الخبرة الادارية · فاذا أخذنا الكليات والمعاهد العلمية التى يتخرج منها من سيكونون بعد سنوات قليـلة فنيين اداريين (مهندس ـ صيدلى ـ كيماوى ـ زراعى) لم نجد فى برامجهـا ما يؤهل الخريج لأية مهمة ادارية ونفس الشىء ينطبق على المراحل الثـانوية والاعدادية ·

والواقع أن الغرب وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقنا فى أهمية التربية الادارية ، وتكوين الخبرة الادارية فى المدارس المختلفة وفىجميع

---

(1) Douglas (Harl R.) **Modern Administration of Secondary Schools.** New York Ginn and Company Second Edition, 1957, p. 9.

مراحلها وأصبح المدرس الكفء هناك هو الذى يستطيع أن يخلق رجل الادارة البارع (١) الذى يحمل هذه المواصفات :

١ ـ رجل الادارة هو القائد الديمقراطى ·

٢ ـ رجل الادارة يتميز بأنه خبير فنى ·

٣ ـ رجل الادارة تتكون شخصيته نتيجة لثقافته الواسعة ·

٤ ـ رجل الادارة ينبغى أن يكون متمرسا ومطلعا على الأمور القانونية والادارية وله دراية بالنواحى المالية وعمل الميزانيات المختلفة ·

٥ ـ رجل الادارة عليه أن يتفهم الناس من حوله وهذا يتطلب منه :

(أ) أن تكون لديه القدرة على حل المشاكل الشخصية ·

(ب) أن يكون اجتماعيا ·

(جـ) أن يكون خبيرا فى العلاقات العامة ·

٦ ـ رجل الادارة هو الشخصية التى صقلت فى شتى نواحى المعرفة المختلفة (٢) ·

مكونات الخبرة الادارية :

أولا ـ التربية الفردية :

وتشمل الى جانب المعلومات المكتسبة من الخبرة الشخصية الاطلاع على الكتب والمجلات الادارية والمشاركة فى نشاط الجمعيات الادارية من حضور المناقشات والمحاضرات والاختلاط بالأعضاء ··· الخ ·

أهداف التربية الفردية :

١ ـ تنمية المواهب الشخصية فى النواحى الادارية ·

---

(1) Stoops (Emary) X Refferty (U.L.) **Practices and Trends in School administration.** New York, Ginn and Company 1961, p. 543.

(2) Locit., pp. 535-549.

٢ ـ خلق الاستقلال الفكرى وتوسيع المدارك الادارية العريضة ٠

ومن الملاحظ أن امكانيات التربية الفردية فى بلادنا محدودة فمثلا هناك فقر نسبى فى عدد الكتب المكتوبة باللغة العربية فى ميـــدان الادارة عموما والموجود منه غالى الثمن وسوق هذه الكتب موجهة نحو الطالب الجامعى وليس لطالب الثانوى أو الاعدادى أو للقارىء العادى ، بالاضافة الى قلة عدد المكتبات العامة وصغر حجم محتوياتها من الكتب الادارية ٠

أما عن الجمعيات الادارية فان وجد منها واحدة أو اثنتان فلا نشـاط يذكر لها سوى العمل التعاونى (مثل جمعية المحاسبة) ٠

ثانيا ـ التدريب فى المؤسسة أو المنشأة :

ويشمل العلم العام بأعمال المؤسسة أو المنشأة وأوجه نشاطها وأغراضها وسياستها والدراسات المنهجية داخل المؤسسة ، والتدريب العملى بواسـطة الرئيس المباشر لمرؤوسيه والنقل أو الدوران الوظيفى ٠ **ومن أهداف التدريب الادارى فى المنشأة ما يلى :**

١ ـ توعية المديرين بالعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المؤثرة فى المنشأة ٠

٢ ـ تعريف المديرين بالسياسة العامة للمنشأة وأغراضها الأساسيةوفلسفتها الادارية ٠

٣ ـ التدريب العملى المباشر على النواحى الفنية الادارية المتعلقة بعمـــل المدير ٠

٤ ـ اعداد طبقة من المديرين للمستقبل ٠

٥ ـ ملاحقة التطورات الفنية والادارية المتعلقة بنشاط المنشأة ٠

٦ ـ منح الفرصة لذوى الاستعداد والكفاءة لتنمية قدراته الادارية ٠

ثالثا ـ التعليم العالى الادارى :

ويشمل برامج الدراسة للدرجات العلمية العليا ، والدبلومات ، وحلقات الدراسة الموجهـة للمديرين ، والدراسات الامتدادية سواء كانت ليليـة أو

بالمراسلة أو بالراديو أو التليفزيون • وتشمل الأهداف الأساسية للتعليم العالى الادارى :

١ ـ التدريب على التفكير والبحث ، وحل المشاكل الادارية بالطرق العلمية الصحيحة •

٢ ـ ارساء الأسس النظرية للعلوم الادارية لعلم النفس والاجتماع والرياضيات ••• الخ •

٣ ـ الالمام بالعلوم الادارية والطرق العلمية للادارة •

٤ ـ غرس النظرة الشاملة للادارة العليا •

ومن الملاحظ أن التعليم العالى يشكل حاليا الدعامة الأساسية التى يستند اليها نشاط تطوير الادارة فى بلادنا ، فمثلا جامعاتنا تعتمد على كليات التجارة والهندسة فى تقديم الدراسات العليا للادارة الصناعية على سبيل المثال •

رابعا : المعاهد القائمة الآن التى تتولى تدريب بعض القادة الاداريين فى بعض فروع التخصص لفترات قصيرة ، ومن ذلك معهد الادارة العامة والمعهد القومى للادارة العليا ، ومعهد التخطيط القومى •

خلاصة القول اننا نريد تربية ادارية تهتم بطريقة اختيار الأفراد وتدريبهم وتوزيعهم بطريقة تسمح بتحقيق أقصى مهارة فى أداء العمل فى الوقت والمكان الذى نحتاج فيه الى الأفراد •

نريد تربية ادارية تؤدى فى النهاية الى تنمية الكفايات الادارية التى هى العمود الفقرى فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية •

نريد تربية ادارية فى برامج التعليم فى مدارسنا ، وتخطط بحيث تساير برامج التنمية ، وذلك لتوفير الأفراد الأكفاء والمدربين والمثقفين الذين يصلحون لتحمل أعباء التنمية الاقتصادية والاجتماعية •

***

المقـومات والعـوامل المؤثرة
فى العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة

للأستاذة آمال محمد السيد المسيرى

قبل أن نوضح العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة لابد من معرفة أن هناك مقومات وعوامل تؤثر فى هذه العلاقات وهى :

أولا : العوامل الاقتصـــادية

ان العقبات الاقتصادية تؤدى الى عدم استقرار الاسرة وعدم تماسكها وقد تناولت احدى الدراسات (١) أثر تدهور الدخل خلال فترات الكساد وفى حالة البطالة فى العلاقات الأسرية ـ وقد تبين أن قدرة الأسرة على القيـــام بالتوافق الضرورى دون حدوث تدهور فى العلاقات الشخصية المتبادلة يتوقف على درجة ارتباط أعضائها بمستوى معين للمعيشة وفى حالة تدهور الدخل وانخفاضه بدرجة كبيرة يؤدى هذا الى تدهور العلاقات وتفككها ٠

ومن ناحية أخرى فان ضغط الفقر على العلاقات الشخصية يكون ضعيفا عندما تكون العلاقات الودية متبادلة ٠

والبطالة تؤدى الى عدم الاحترام للزوج وزيادة الصراعات بين الزوجين وتوجيه اللوم والنقد اليه والانفعال الحاد ازاء السلوك العادى وعدم المبالاة بالنسبة لرغباته ، وقد تتحول العلاقة الى النقيض وتتغير سيطرة الزوج الى خضوع كامل ٠

ثانيا : المسكن :

المسكن السىء يعتبر سببا فى الانحرافات الاجتماعية خاصـــة بالنسبة للأحداث لما يشعر به الطفل من مؤثرات وضغوط أما المسكن الصحى الملائم فانه يوفر الجو الذى تخلق فيه العلاقات الايجابية ويسوده الجو النفسى الصحى

---

(١) محمود حسن ـ الأسرة ومشكلاتها ٠ دار المعارف ١٩٦٧

هذا وبالتالى يمنع أو يقـــلل من الصراعات والتوترات وما يصـــاحبها من انحرافات مختلفة ٠

ثالثا : المقومات الصـــحية :

تعتبر علاقات المريض باسرته من العوامل الهامة فى ظروف المـــرض والعجز ، فمثلا مرض رب الأسرة قد يدفعه الى اليأس والاستسلام ، أما مرض الأم فيؤدى الى اضطراب الحياة الأسرية وتنتاب الأب حالات من القلق والجزع ينتهى الى التوتر كما أنها تشعر بالضيق والقلق ٠

وتؤدى هذه بالتالى الى التوتر بين الأخوة لتحمل الابنة الكبرى مسئولية رعاية شئون البيت واخواتها ٠ ومن ناحية مرض الطفل ، اذا ارتبـــط مرض الطفل بانعدام الحب والحنان قد يؤدى ذلك الى استمرار المرض وعندما يحيط الآباء الطفل المريض بكل الحب والحنان ويتجاهلون حاجات الأطفال الآخرين من الحب والاهتمام ، فانهم يشعرون بالضيق والغضب ويتجهون بعدوانهم نحو الأخ المريض ٠

رابعا : المقومات الاجتماعيـــة

لا يمكن أن تنجح الحياة الأسرية الا اذا شعر الزوجان بأهمية العلاقات الاجتماعية ، فاستمرار العلاقات والروابط الاجتمــاعية يعنى الاســـــتقرار والاطمئنان فى الجو الأسرى ونجد فى بدايةالحياة الزوجية أن الزوجين يمران بسلسلة متصلة من عمليات التكيف للحياة الجـــديدة فالزوج كانت له روابط بأسرته السابقة وكذلك الزوجة ٠

وبناء علاقات جديدة لا تعتبر عملية آلية بل تنشأ هذه العلاقات على أساس التقبل المتبادل فالحياة الاسرية تقوم على التكيف المتبادل بين الأدوار الزوجية من ناحية الاشباعات الجنسية والعواطف الودية والصداقة والديمقراطية أو المشاركة فى السلطة وتقسيم العمل ٠

خامسا : المقومات النفســـية :

كثير من الازواج يعتقدون أنهم سوف يحققون حياةٍ زوجية سعيدة بالحب الذى يربط بين الطرفين الا أن الزواج لا يعتبر ناجحا الا اذا توفرت له عوامل التماسك والاستقرار فهو يقوم على الأخذ والعطاء وتسود فيه الديمقراطيـــة وتتخذ فيه القرارات المشتركة وهذا بالتالى يؤدى الى تنمية نســـق كامل من

العادات والتصرفات وأساليب العمل المتبادل والتوافق من أهم العوامل التى تبنى عليها العلاقات الزوجية المتبادلة ٠

وقد بينت الدراسة أن التوافق بين الزوجين أكثر نجاحا فى الحالات التالية :

١ ـ انتماء الزوجين الى ثقافة اجتماعية متماثلة ٠

٢ ـ الخبرات النفسية للزوجين فالجو النفسى للأسرة الذى عاش فيه كل منهم قبل الزواج يعتبر من العوامل المؤثرة على سعادة الزوجين فالشخص الذى يمر فى طفولته بخبرات سارة توفر له الأمن والحب يمكنه النجاح فى اقامة علاقات زوجية سعيدة ، ويؤكد كثير من علماء النفس أن الطفل المحروم من الحب أو المهمل لابد وأن يصبح فيما بعد أبا قاسيا أو زوجا سيئا أو شريكا غير موفق ٠

٣ ـ النضج الانفعالى : ان أفضل الزيجات هى التى تتم بين شخصين يتوفر عندهما النضج الانفعالى أو التوازن الانفعالى وهذا النضج لا يتحقق قبل سن ٢٠ سنة وسن النضوج النفسى أو التكامل النفسى هو سن ٢٥ سنة ٠

٤ ـ اشتراك الزوجين فى أهداف عامة : لا تقوم الحياة الزوجية على الميول والقيم المتصارعة وحينما يتفق شخصان من ناحية الميول والأهداف يستطيعان تحقيق التكيف المتبادل وعلى سبيل المثال : نجد أن زواج الفلاحين الذى يرتبط بتقاليد وقيم مشتركة أكثر توافقا ٠

٥ ـ التعارف العميق : الزواج الذى يتم بعد فترة تعارف مناسبة أكثر دواما عن الذى يتم على عجلة لا تسبقه فترة تعارف ٠

سادسا : المقومات الدينية :

من المسلم به ان الأنماط الأسرية تعتبر من العوامل الاساسية فى تشكيل الشخصية وطبيعة العلاقات الأسرية الحميمة فهى تجعل خبرات الأسرة من النوع الذى يترك انطباعا عميقا فى نفس الطفل وبالتالى يؤثر على شخصيته ٠

وعن طريق تدريب منظم للقيم الاخلاقية التى يتضمنها الدين وسط بيئة صحية لابد أن تؤثر فيه تأثيرا حسنا بتأكيد الفضائل ٠

العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة

تعتبر الأسرة مجتمعا صغيرا وفى هذا المجتمع نجد مجموعة من العلاقات المتبادلة بين أفراده ٠

فمثلا : نستطيع أن نرى فى أسرة مكونة من أم وأب وثلاثة أطفال علاقات موضحة كما يلى :ـ

علاقات بين :

ـ الأب والأم ، الأب والابن الاول ، الاب والابن الثانى ، الاب والابن الثالث الأم والابن الثانى ، الام والابن الثالث ، وبين الابن الأول والابن الثانى ، بين الابن الاول والثالث ، بين الابن الثالث ٠٠٠ وهكذا ٠

وعلى ذلك نجد أنه كلما نمت الاسرة فى الحجم وزاد عدد أفـــرادها فان العلاقات الاسرية بين أفرادها تزداد بسرعة والعكس بالكعس ٠

هذا ومن المعروف أيضا أن الأسرة ذات ثلاثة الأطفال يتكون بين طفلين منهما رابطة قوية شبه مستقلة داخل المجموعة الاسرية ٠

ولكل من هــــذه العـــــلاقات طابع مميز على الرغم من تداخلـــها وتأثيرها المتبادل والعلاقات الودية المتزنة بين أعضاء الأسرة والعـــــلاقات بين الأطفال تغطى صـــفة الاستقرار للأسرة وتحرر أفرادهـــا من التوترات ويشكلون (وحدة وظيفية متكاملة) ٠ ويتم التعاون والتوافق ويستطيع الأفراد اشباع حاجاتهم ٠

وقد يحدث أحيانا أن تظهر صعوبات تعوق التفاهم وقد ينشأ فى هذه الحالة صراع مؤقت بين توقعات أعضاء الأسرة ، واذا اتخذ الصراع صـــفة الاستمرار فقد يؤثر تأثيرا سيئا على لأفراد ٠

كذلك قد تؤدى التغيرات الاجتماعية التى تطرأ على المجتمع والذى تعتبر الأسرة جزءا منه تغييرا فى اتجاهات وتوقعات أعضـــاء الأسرة وبالتالى فى العلاقات المتبادلة بينهم ، فمثلا قد يؤدى عدم توفر فرص العمالة الى بطالة رب الأسرة وهذا لا يؤثر فى دور الأبالاقتصادى فقط بل يؤثر فى اتجاهات وتوقعات أعضاء الأسرة نحوه وبالتالى فى شبكة العلاقات الأسرية بأكملها ٠

وتتضمن العلاقات المتبادلة مظاهر متعددة فهناك العـــــلاقات الودية والصداقة التى تعطى العلاقات الزوجية قوة كبيرة ٠

وتتضمن بعض هذه العلاقات الودية :

- نمو العواطف والتعبير عنها كالحب والتعلق ٠

- العلاقات الجنسية ٠

- المشاركة فى الخبرات الناجحة والامال ٠

كما يؤدى نمو القيم الى تقوية الروابط والوحدة من خلال الاهتمــامات المشتركة واشباع الميول كذلك أنواع النشاط الأسرى وما يتضمنه من الأعمال المنزلية وتربية الأطفال والهوايات الأسرية وحالات المرض والأصدقاء ٠

هذا وان ديناميات الحياة الزوجية تعتبر أكثر من مجـــرد نمو الروابط الودية فالزواج يعنى المشاركة واتخاذ القرارات وتكامل وجهات النظر ٠

واذا اتخذت قرارات مشتركة حول موضوعات كالميزانية ـ الانفــاق ـ تربية الاطفال ـ فانها تؤدى الى تكامل الحياة الزوجية ـ أما اذا تمت القرارات بطريقة أتوقراطية ـ (فردية ـ فانها تضعف الحياة الزوجية ٠

العلاقة بين الأبوين والابناء

عندما يتحول الزوجان نحو الابوية تبدأ المسئوليات المشتركة نحو الابناء وتسمو على كل العلاقات التى كانت قائمة من قبل فى علاقات الزوجين ٠

وتعتبر العلاقات الخاصة برعاية الصغار ذات أهمية كبيرة ٠

فمن الناحية السيكولوجية : يرتبط أعضاء الاسرة عن طريق الاعتمـــاد المتبادل لاشباع حاجاتهم المختلفة الى الحب ٠

ومن الناحية الاقتصادية : ترتبط جماعة الأسرة عن طريق الاعتمادالمتبادل لتوفير حاجاتها المادية ٠

من الناحية الاجتماعية : تخضع للتغير الاجتماعى والتطور لانها وحدة مرنة ٠

من الناحية الداخلية : تخضع للروابط البيولوجية الأساسية لكل من الرجل والمرأة والام والطفل .

خاتمة :

انه لمن الضرورى بالنسبة للأم فى الأسرة الحديثة أن تعمل على ايجاد علاقة الود والمحبة بين الأب والطفل منذ مولده وخلال الأسابيع الأولى من حياته حيث أنه من المعروف أن هذه العلاقة فى تلك المرحلة من حياة الطفل مرتبطة باشباع وقضاء حاجات الطفل الفسيولوجية ، والأم هى التى تقوم بها بينما الأب يكون مبتعدا فلا تنشأ علاقة بينهما أو تكون علاقة فاترة .

فالأم أصبحت فى معظم الأسر عاملة وقد يضطرها العمل لقضاء فترات كبيرة خارج المنزل فيقوم الأب باشباع حاجات الطفل بدلا من الأم فيكتسب ثقة الطفل المبنية على خبرته الأولى والتى تتوقف على كمية الغذاء التى تعطى له .

يجب أن يكون هناك اهتمام من ناحية المسئولية سواء فى المدرسة أو الآباء فى المنزل بالتربية الجنسية والنفسية السليمة للفتيات والفتيان وذلك للاعداد للحياة الزوجية المستقبلة .

لابد وأن تأخذ العلاقات الأسرية بين الزوجين وبينهم وبين الأولاد أدوار الصداقة حتى تؤكد الحاجات الشخصية للجميع وبالتالى تحقيق المساواة فى تحمل المسئوليات .

***

دنياميكية التربية الاسلامية

للأستاذ على القاضى
مدير التعليم الابتدائى ببنى سويف

حين جاء الاسلام ليكون هداية الله للبشرية كان من أهم أهدافه ازالة القيود التى تقف أمام انطلاق الانسان لتحقيق رسالته فى هذه الحياة ٠٠ فهو خليفة الله فى الأرض ٠٠٠ ورسالته ذات ارتباط بهذا الوجود الكبير وذات أثر فيه أيضا ٠

وعناصر الديناميكية فى التربية الاسلامية تتلخص فى بنـــاء النفس من الداخل وفى الحركة السلوكية وفى الذوق الجمالى ٠

وسأتناول هذه العناصر بالحديث حتى يتضح الموضوع بالصورة التى تبين أهمية كل واحد من هذه العناصر وأثره فى ديناميكية التربية الاسلامية٠

بناء النفس من الداخل :

التربية الاسلامية بدأت ببناء النفس من الداخل لأنه أساس العمل الناجح الذى ينبع عن النفس البشرية فلما أتمت ذلك البناء بدأت فى تغيير المجتمع الذى نعيش فيه على أسس الأخلاق الاسلامية وهذا ضرورى لبناء المجتمع فى جميع مجالاته وبذلك كفلت هذه التربية لكل فرد حاجته وسعادته كمـــا كفلت للمجتمع كله ترابطه وطمأنينته فالتربية الاسلامية تتقصى أبعد الجـــوانب فى قلب المؤمن وتنظم انفعالاته وتجعله يسير فى الطريق الذى رسمه الله له ، وفى الوقت نفسه تتجه به نحو ماضى الانسانية كما تعلمه واجبات الحياة وعناصر النجاح فيها وكيف هلكت الأمم التى تجبرت ورفضت ان تؤمن بالله وتعمر الأرض بالاسلوب الذى ينتج للانسان الانسجام التام مع الكون ما فيه ومن فيه ـ كمـا يتجه به نحو مستقبل الانسانية ليبعد عنه نواحى القصور ويعمل على تحويله الى مجتمع متكامل تتحقق فيه معانى الانسانية فالأخلاق الاسلامية الفـــردية والجماعية هى التى تجعل المسلم يحس بكيانه ويؤدى رسالته باعتباره خليفة لله فى الأرض وهو متلائم مع نفسه ومع مجتمعه شاعر بالرضاء والطمأنينة

وتجعل المسلم يسير فى طريق البناء الحضارى وفقا للأسس الاسلامية ووفقا للثقافة الاسلامية التى تطبع أسلوب الحياة فى المجتمع الاسلامى بسلوك معين وفى الوقت نفسه تطبع سلوك الفرد بطابع لا يختلف مع أسلوب هذا المجتمع وهذا الاسلوب المتكامل فى سلوك الفرد والمجتمع يختلف عن أسلوب المجتمعات الأخرى ·

والمسلم بذلك يرى نفسه مدفوعا الى السير فى الطريق الذى رسمه له والقائم على أساس الايمان بالله وتحقيق المبادىء الاسلامية ـ وقد وضح القرآن الكريم ذلك فى قوله (أنهم كانوا يسارعون فى الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا وكانوا لنا خاشعين) « الأنبياء » ·

ومما يساعد على استمرار هذا السلوك ان المجتمع الاسلامى يوجد دائما شبكة من العلاقات الثقافية التى تحيا فيها الأفكار كما يوجد فيها الدفء الانسانى الذى تفتقده جميع المجتمعات ـ وفيه يجد كل فرد مسلم حاجته النفسية وتجعله يشعر بالمودة والاطمئنان كما تجعله يحس بمشكلاته الخاصة ومشكلات المجتمع كله ويتعاون على حل هذه المشكلات فى جو هادىء بعيد عن الانفعالات الضارة وفى أسلوب علمى يكفل حل كل مشكلة على أساس سليم ·

ومن هنا يتضح أن دور الانسان هو الدور الأول فى هذه الحياة فهو الذى يبدل ويغير فى أشكالها وفى ارتباطاتها وهو الذى يقود اتجاهاتها السليمة ولا غرو فهو سيد هذه الأرض ومن أجله خلق الله كل شىء فهو أعز وأغلى من كل شىء مادى ـ وهكذا يظهر الاسلام مكانة الانسان الحقيقية وأهمية دوره فى هذه الحياة بينما تعجز الفلسفات البشرية عن تفهم الانسان من جميع جوانبه فغلبت جانبا أو أكثر وأهملت بقية الجوانب وكان هذاسببا من أسباب فشلها فى تحقيق سعادة الانسان وطمأنينته وسعادة البشرية وأمنها ··· ومن هنا كان النجاح المنقطع النظير لكل المجموعات التى ربيت على أساس التربية الاسلامية بقول الدكتور كانتويل سميث أستاذ الدراسات الاسلامية بجامعة مونتريال فى كتابه «الاسلام فى التاريخ الحديث» (المسلم ينظر الى المستقبل ليقيمه على أساسمن الماضى المجيد ويسعى الى الغد ولا يفوته أبدا أن يلتفت الى الأمس البعيد وانه لم يكن من الجامدين الكارهين للتقدم ومسايرة الزمن على ما تقتضيه الحضارة الحديثة) ·

ويحكى المبشر الغربى ارشينالد فورد الذى عاش فى صحراء العرب أكثر من أربعين عاما فى رحلة له استغرقت عشرة أيام مع بعض العرب فى شهر رمضان مرت بهم فيها مرحلة استغرقت ثلاثة أيام بدون قطرة ماء واحدة الى أن وصلوا الى بئر قبل موعد غروب الشمس بساعتين وكان يتوقع أن ينكب كل

واحد منهم على البئر ولو لمجرد أن يمضمض فمه الجاف فى حرارة القيظ بعد جفاف ثلاثة أيام ولكنهم امتنعوا جميعا ودعوه هو أن يشرب ويتركهم الى أن يحين موعد الغروب والافطار ·

ولعل هذا يبين لنا أثر التربية الاسلامية التى تأتى مظ داخل النفس فيجعل المسلم يتعامل مع الله على أساس من الاحسان فى العمل فهو يعبد الله كأنه يراه ·· ومن هنا فهو لا يحتاج الى رقيب خارجى لأن الرقيب موجود فى الداخل فالمسلم لذلك يراقب الله فى السر كما يراقبه فى العلن ويعمل على ارضائه ما استطاع الى ذلك سبيلا ·

واذا كان المجتمع الاسلامى الحالى ليس على هذا المستوى ولا قريبا منه فان السبب يكمن فى انتفاء بناء النفس من الداخل على أسس الأخلاق الاسلامية فهو اما أن يكون قد ربى على الأخلاق غير الاسلامية أو انه لم يأخذ من الأخلاق الاسلامية الا اسمها ففقد بذلك الأساس الأول للبناء السليم لها فأصابه التفكك والتمزق وأهدر بذلك امكاناته بطعن حضارته من أساسها وحدثت لذلك فجوة بين مثل المسلم وواقعه بين ماضيه وحاضره وعليه أن يتنبه الى ذلك وأن يبدأ فى الطريق السليم ببناء النفس من الداخل على الأسس الاسلامية حتى يستطيع أن يؤدى رسالته فى هذه الحياة ·

الحركة السلوكية :

مجتمع الجاهلية كان مجتمع ركود لأنه أخذ على لون من الحياة الهادئة والوديعة والفرد كان يتمتع فيه بشعور الاستقرار ولم يكن يجد الأسباب التى تدعوه الى تغيير ما حوله ـ فقنع بما هو فيه وسارت حياته على النظام الذى كان يعيش فيه ـ فلما جاء الاسلام بالعقيدة الجديدة أحدث هزة عنيفة فى كل فرد من أفراد هذا المجتمع وكانت النتيجة تغيير الاوضاع كلها طبقا للأسس التى جاء بها وبالتالى غيرت مجرى التاريخ فى العالم كله مشرقه وغربه وذلك لأن الايمان الصحيح متى استقر فى قلب المؤمن ظهرت اثاره فى السلوك ـ والعقيدة دائما تتحرك لتحقيق مدلولها فى المجتمع وتحوله الى عمل نافع طبقا لما رسمه الاسلام · يقول الدكتور ولفريد كانتويل (ما من دين استطاع أن يوحى الى المتدين به شعورا بالعزة كالشعور الذى يخامر المسلم فى غير تكلف ولا اصطناع) · ويوضح هذا المعنى الاستاذ مونتجمرى وات عميد قسم الدراسات العربية بجامعة أدنبرة فى كتابه الاسلام والجماعة المتحدة باظهار زاوية أخرى من أثر الاسلام فى أبنائه فى قوله (ان عقيدة الاسلام أمدت أبناءه فى كل عصر بالقوة المحركة التى ينظرون اليها ويترسمون خطاها ونسمى الطيف أو المثال الذى يحفز السائر الى الحركة والتقدم وتهون عليه الطريق) ·

فمنهج الاسـلام فى التربية يقوم على أسـاس تحويل الشعور البـاطن بالعقيدة وآدابها الى حركة سلوكية واقعية وتحويل هـذه الحركة الى اعادة للبناء السليم طبقا لأهداف الاسلام مع استمرار الدافع الشعورى الأول فى كل حركة حتى تبقى حية متصلة بنبوغهـا الأصلى وهو الايمان (كنتم خيـر أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) « ١١٠ ـ آل عمران » ٠

فالايمان بالله وعبادته المتصلة يحرران الانسان من العبودية والخضوع لأية قوة مادية أو بشرية ومن كل العوائق الداخليـة والخـارجية فتنطلق الى أداء رسـالته وهو يحس بالحميـة والحيوية والله معين على أدائهـا وتتكفل برعايته وتضمن له ثوابه أصاب أم أخطأ مادامت الوجهة كلها له ٠ والمسلم بهذا يحدد موقفه من العالم كله كصانع للتاريخ ومحـرك له يقول المستشرق الفرنسى مونتنيه مدير جامعة جنيف : (ان الحمية من الصفات المميزة للـدين الاسلامى وان المسلم غالبا ما يحمل فى جسمه أنسجة التبشير) والدنيا فيهـا الخير وفيها الشر والمعركة بينهما مستمرة والباطل قوى مسلح بأسلحةمختلفة والله سـبحانه وتعالى لم يشأ أن يترك الايمـان والخير بدون مكافحـة للشر والطغيان اعتمادا على قوة الايمان فى النفوس أو تغلغـل الحق فى الفطـر البشرية ذلك لأن القوة المادية التى يملكها الباطل قد تفتن بعض النفوس وللطاقة البشرية حدود ومن ثم فانه سبحانه لم يشأ أن يترك المؤمنين للفتن الا ريثمـا يستعدون للمقاومة وعندئذ أذن لهم فى القتال لرد العدوان وقد أخبرهم بأنهم فى حمايته وانه يكره أعداءهم لكفرهم وخيانتهم (ان الله لا يحب كل خوان كفور) « ٣٨ الحج » ٠

وقد حكم لهم بأخقية دفاعهم من النـاحية الأدبيـة فهم مظلومون غيـر معتدين ولا متبطرين وأن لهم أن يقاتلوا وأن يطمئنوا الى نتيجة المعركة (أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا وأن الله على نصرهم لقدير) « ٣٩ الحج » ٠ وقد أخبرنا بأنهم فى حمايته وأنه سيتولى الدفاع عنهم (ان الله يدافع عن الـذين آمنـوا) « ٣٨ الحج » ٠ ومع ذلك فهم منتدبون لمهمة انسـانية كبيرة لا يعود خيرها عليهم وحدهم انما يعود على الجبهة المؤمنة كلها وفيها ضمان لحـرية العقيدة وحرية العبادة (ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صـوامع وبيع وصلوات ومساجد يذكر فيها اسم الله كثيرا) بل يعود على الدنيا كلها حين تحس بالمساواة الكاملة والعدل والأمن والاستقرار فى تلك الدولة الاسلامية ٠ ومن هنا فان الاسـلام لا يرضى للمسلمين بالتكاسل فى أداء هـذه المهمة ولا بالضعف حتى ولو كان ذلك فى أوقات الشدة ولذلك فانه يعالج فيهم الوهن والخواطر الفطرية بوسائلها فيقول (فلا تهنوا وتدعوا الى السلم وأنتم الأعلون والله معكم ولن تبركم أعمالكم) « ٣٥ محمد » ٠

فالمؤمنون هم الأعلون لارتباطهم بالله ولنهجهم الالهى وغايتهم السامية والله معهم فليسوا وحدهم وما يكون أعداؤهم هؤلاء مادام الله معهم ـ والله سبحانه وتعالى قد تكفل بنصر المؤمنين مادامت الوجهة له والنصر لدينه (ولينصرن الله من ينصره ان الله لقوى عزيز) « ٤٠ الحج » ٠ وكل ما يبذله المؤمنون محسوب لهم ولن ينقصهم أعمالهم ٠

الذوق الجمالى فى الاسلام :

الذوق الجمالى كان من أهم العناصر الديناميكية فى التربية الاسلامية ذلك لأنه يحرك الهمم الى التفكير فى ملكوت الله فيشعر المسلم بالجمال والفن والذى يؤثر فيه داخليا ويجعل سلوكه قائما على أساس من رقة الاحساس وقوة العاطفة (أفلم ينظروا الى السماء فوقهم كيف بنيناها وزيناها وما لها من فروج والأرض مددناها وألقينا فيها رواسى وأنبتنا فيها من كل زوج بهيج تبصرة وذكرى لكل عبد منيب) « ٦ ـ ٨ ق » ٠ ويدعوه هذا لا أن ينظر الى المصلحة الخاصة وحدها بل ولا العامة للمجتمع الاسلامى أو المجتمع البشرى كله بل لقد شمل غيره من بنى الانسان من مخلوقات الله وقد ذكر النبى فى حديثه أن الله غفر لمسلم عطف على كلب وجده يلهث من العطش فملأ خفه من بئر وسقاه ـ كما ذكر أن الله عذب امرأة فى هرة حبستها حتى ماتت فلا هى أطعمتها وسقتها ولا هى تركتها تأكل من خشاش الأرض ٠

وبالذوق الجمالى يجد الانسان فى نفسه نزوعا الى الاحسان فى العمل محققا قوله تعالى (والله يحب المحسنين) « ١٢٨ آل‌عمران » ٠ ذلك لأن الله كتب الاحسان على كل شىء كما يقول الرسول عليه السلام فى قوله (ان الله كتب الاحسان على كل شىء فاذا قتلتم فأحسنوا القتلة واذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته ـ فالمطلوب هو الاتقان الذى تصحبه مشاعر الانسانية ويصحبه الاحساس بالله فى قرارة الضمير والعمل من أجل خشيته فهو يدخل الى النفوس من أعماقها ويوجهها الى الجمال والاحسان فى الأفكار والاحسان فى المشاعر والاحسان فى الأعمال ـ وحين تتجه النفس الى الاحسان وتتهذب المشاعر وينظف السلوك ـ حينئذ يلتقى الانسان والكون والحياة ـ يلتقى معها فى نظرة واحدة شاملة ٠ ومن هنا كان الحديث الشريف عن الاحسان (أن تعبد الله كأنك تراه فانه يراك) رواه مسلم ٠ وحين يحس المسلم بأن الله يراه فانه سينظف نفسه ويحاسبها على كل صغيرة وكبيرة ويتوجه الى الله نقيا خالصا وحينئذ يستقيم أمر الحياة كلها وذلك لا يتحقق الا بالمران والصبر والدأب ٠ ولقد شاءت ارادة الله أن يخلق الانسان بخصائص معينة تجعل استقرار هذه الحقيقة فى ضميره وفى تمام حياته موكولا لهذا الجهد الانسانى بعون الله حتى يكون لفكر الانسان ومجهوده وسلوكه أثر فى

هذه الحياة فيعمل ما استطاع الى ذلك سبيلا فالله سبحانه وتعالى كرمه وجعله خليفة له فى الأرض يحق الحق ويبطل الباطل وينشر العدالة والأمن وهذا كله يتم بتفكيره وأخلاقه وسلوكه والله معين له على هذا كله ·

وهذه المهمة الضخمة تحتاج الى جهد ضخم وقد طلب القرآن الكريم من المؤمنين أن يستعينوا على ذلك بالصبر ـ الصبر على الطاعات والصبر على المعاصى والصبر على جهاد أعداء الله والصبر على الكيد بكل صوره والصبر على طول الطريق الشائك الى غير ذلك والزاد المستمر والمدد الذى لا ينقطع يكون فى الصلاة وفى القرآن الكريم (يأيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة ان الله مع الصابرين) « ١٥٢ البقرة » ·

فالصلاة هى التى تجعل الانسان الضعيف يتصل بالله القوى هى القوى الكبرى التى يستمد منها العون حتى يتجاوز الجهد قواه المحدودة هى الصلة المباشرة بين الانسان وخالقه وهى اللمسة الجانبية للقلب المتعب المكدود · ومن هنـا كان رسول الله صلى الله عليه وسلم اذا وجـد نفسه فى شك هرع الى الصلاة ومن أقواله عليه السلام (أرحنا بها يا بلال) وكان يكثر من الصلاة اذا أحزنه أمر ليكثر من اللقاء بالله ·

***

التربية وتكامل الشخصية

للأستاذة سلوى شعبان أحمـد
مدرس بكلية التربية الفنية

يقوم مفهوم التربية على تكوين شخصية الفرد تكوينا شاملا فى مختلف نواحيها العقليــة ، المعرفية ، المزاجية ، الخلقية ، الجسمية والاجتماعية • وبالرغم من أن هذه الجوانب جميعــا تتــكاتف فى خلق الشــخصية السوية المتكاملة الا أنه من الواضح بجلاء أن هناك قصورا كبيرا فى مجتمعنا الحاضر يصيب مفاهيمنا التربوية كآباء ومربين بشكل عام ، تحت تأثير الحرص على مستقبل النشء والذى يتحدد فى نظر الكثير على اجتياز المراحل التعليمية بنجاح وفى الحصول على الشهادة الجامعية •

ويترتب على هـذا المنطق ترجيح جانب النواحى العقليــة المعرفية من شخصية الفرد على النواحى المزاجية والخلقية والجسمية والاجتماعية دون قصد • وبالرغم من أن النــاحية العقلية المعرفيــة هى التى تمـكن الفرد من السيطرة على البيئة وتحليل ما بها من امكانيات تساعده على الرقى والتطور وبالرغم من أن الفرد الذى لا تمكنه قدراته العقلية من استغلال البيئة لما فيــه خيره وخير مجتمعه فانه يعيش عيشة ساذجة ويفسر مظاهر هذه البيئة بطريقة بدائية ويحيا حياة غير آمنة •

على الرغم من كل ذلك فان الاهتمام بالنواحى العقلية فى تكوين شخصية الفرد على حساب بقيــة النواحى الأخــرى يشــكل خطورة كبيــرة فى خلق شخصيات معتلة غير متكاملة ، حيث أن اهمال تربية بعض جوانب الشخصية يؤدى بها الى النشاط كمراكز للمقاومة فيها تسلب الطاقة من الجوانب الأكثر اكتمالا فى النمو ، وبذا تنمو مقاومات كثيرة فى الشخصية يصبح بها الشخص عصابيا •

واذا نظرنا الى مفهوم التكامل عند المحلل النفسى « يونج » ــ الذى تميز باعطاء وصف ثرى متشابك لبناء الشخصية ــ نراه يرادف معنى التفرد الذى لا يتحقق الا ببلوغ كل جوانب الشخصية أقصى درجات التفاضل والنمو والذى بدوره يوجب علينا كمربين أن نحاول تحقيقه فى بناء الشخصيات من خــلال العنــاية بجميع مكوناتهــا محاولين بذلك امداد الشخصية بالوحدة والاتزان

والكلية · ويرمز « يونج » لهذا المفهوم بمصطلح (الذات) ويعتبرها هدف الحياة الذى يحاول الناس بلوغه ولكن نادرا ما يبلغونه ، حيث أنها لا تتحقق الا اذا نمت الشخصية نموا كاملا وبصورة متفردة ·

وربما يبدو من مفهوم العناية بجوانب الشخصية المختلفة تصور امكانية فصلها أو أن الشخصية تعنى حاصل جمع بعض الصفات ، ولكن هذا التصور خاطىء لا محالة حيث يؤكد لنا علم النفس المعاصر أن الشخصية هى « وحدة الحياة النفسية » والناتجة من التفاعل المستمر بين عناصرها التى تتصف بالثبات النسبى ·

واذا كنا قد جزأنا عناصرها الى جوانب عقلية معرفية ، مزاجية ، خلقية ، جسمية واجتماعية فهذا التقسيم مجازى لا يقصد به أكثر من محاولة التصنيف والدراسة ، على أن يكون واضحا لدينا جليا أن الشخصية هى وحدة كلية لا انفصام فيها ·

فاذا نظرنا الى التكوين المزاجى للشخصية محاولين دراسته وتبين مدى ارتباطه بجوانبها الأخرى ، نجده يعتمد على التكوين الكيميائى والعددى والدموى ويتصل اتصالا وثيقا بالنواحى الفسيولوجية والعصبية ، حيث يظهر على سبيل المثال فى حالات الانفصال فى خفقان القلب وارتفاع ضغط الدم واضطرابات التنفس وابطاء الهضم · والنواحى المزاجية بعضها يورث وبعضها الآخر مكتسب من البيئة ، وليس من السهل أن نفصل بين العوامل الفطرية الموروثة والعوامل البيئية فى تكوين الصفات المزاجية فالحالة المزاجية لأى شخص تنتج من تفاعل وتداخل العوامل جميعها · والواقع أننا لا نستطيع الفصل ، ولكن يمكننا أن نوضح أن الجهاز العصبى الثانوى والمسئول عن الاتزان الانفعالى للشخصية من الموروثات · وكذلك غدتا « الأدرنالين » اللتين يرتبط نشاطهما بهذا الجهاز والذى يؤدى نقص افرازهما الى حدوث الخمول والهبوط الانفعالى · وتعتبر الطاقة الانفعالية من الجوانب الموروثة وهى تختلف من حيث الكم والنوع بين الأفراد فى حين أن العواطف هى نزعة مكتسبة من البيئة تتكون بالتدريج وتمر خلال تجارب وجدانية عديدة حول موضوع يتفق وميول الشخص · وبالرغم من أن العواطف تكتسب من البيئة الا أنها تصبح مصدرا مهما لمعظم دوافعنا وجهودنا ·

ويعتقد (مكدوجل) أن الشخصية تعتمد فى تكوينها على مجموعة العواطف التى تنمو فيها · خاصة وأن بعض هذه العواطف قد تتعارض أو تتصادم أو تتعاون · وعلى قدر ما يكون بينها من تعاون أو تصادم تتوقف قوة الشخصية ·

ومن هذه الدراسة المختصرة للتكوين المزاجي من الشخصية يتضح لنا صعوبة فصل الجانب المزاجي عن الجانب الجسمى وعن النواحى البيئية • ونحن نجد هذه الصعوبة كذلك من جهة أخرى اذا ما حاولنا دراسة الجوانب الجسمية • فبنية الجسم واكتمال نمو أجهزته المختلفة من النواحى التشريحية ووظائف الأعضاء لها تأثير كبير فى الحالة النفسية وفى تكوين الشخصية ، حيث تؤثر على اتجاهات الشخص وعلى كثير من سلوكه المبنى على نظرته الى نفسه ونظرة الناس اليه • وكثير من أنواع الشذوذ كالتعاظم أو الشعور بالحقد ضد المجتمع سببها الأصلى الشذوذ فى النمو الجسمى العام •

ومن جهة أخرى فان الجهاز العصبى المركزى – كأحد أجهزة الجسم – يتكون من « المخ » وهو المسئول عن تنظيم الادراك والتعليم والتفكير والتخيل وكسب الخبرات والتنسيق بين وظائف الشخصية المختلفة والعمل على تكاملها ، ومن « المخيخ » وهو الذى يقوم بدور هام فى ايجاد التوافق بين نشاط العضلات وحفظ التوازن الحركى ، وكذلك « النخاع الشوكى » وهو يعمل كمركز للاشارات العصبية التى تحدث الأفعال المنعكسة وتؤدى الى حركة الأطراف •

والى جانب بنية الجسم والجهاز العصبى تعتبر الغدد الصماء من أهم الجوانب التى تؤثر على النمو الجسمى والحركى وعلى السلوك الجنسى والحالة المزاجية والصحية وعلى مدى تفاعل الانسان مع بيئته وتكيفه معها وتكون شخصيته • وذلك بما تفرزه من هرمونات تنساب فى الدم مباشرة اذا قلت أصيب الجسم بالمرض واذا زادت أصيب الجسم بالخلل فى أداء وظائفه •

ومن جوانب النواحى الجسمية كذلك الظاهرة الحركية التى تتوقف على عوامل جسمية وعوامل عقلية فى آن واحد • فسرعة الحركة أو بطئها ، والاندفاع أو القدرة على التحكم فى الحركات ، كلها تتوقف على ما يتكون بين الجهاز العصبى والعضلى وبين عمليات الاحساس والادراك والانتباه من ارتباطات ، وما يحدث للشخص من تغيرات انفعالية ومزاجية •

ويتضح لنا من خلال دراسة الجوانب الجسمية أنها تتصل اتصالا وثيقا بالنواحى العقلية المعرفية والنواحى المزاجية والخلقية والبيئية •

واذا ما حاولنا دراسة النواحى الخلقية كالعادات والميول وأساليب السلوك المكتسبة ذات الطابع الثابت نسبيا ، نجدها تعتمد على التعليم والتربية وعلى العوامل البيئية وعلى النضوج والتكامل الانفعالى •

وبذلك تتأكد لدينا فكرة الديناميكية المستمرة بين مكونات الشخصية

جميعها والتى تكلم عنها وأوضحها كثير من أصحاب نظريات الشـخصية ، فأصبح تصور الفصل بينها أمر محال ٠

وفى نهاية الاشارة الى مكونات الشخصية نود التلميح الى أن الباحثين فى الشخصية قد اختلفت نظرتهم للأهمية النسبية لتلك المكونات فعلماء النفس الطبى يبرزون أهمية النواحى الجسمية والمزاجية ٠

وعلماء النفس الجنائى يؤكدون أهمية النواحى الخلقية والاجتماعية ٠ فى حين أن علماء النفس السيكولوجى يركزون على أهمية النواحى العقلية المعرفية ، ولكننا نعود ونكرر أن تحقيق مفهوم الذات لكل شخصية لا يتأتى دون محاولاتنا كمربين بالعمل على النمو الدائم لكل مكوناتها نحو الكمال لننقـذ أبناءنا من الاضطرابات النفسية ومن الأمراض العصابية ٠ حيث أن المجتمعات السليمة تتطلب شخصيات متزنة متكاملة أكثر مما تتطلب عقولا مفكرة ينقصها النضوج والاتزان الانفعالى أو تملأها العقـد النفسية ، وعلينـــا أن نعلم أن النجاح أو الفشل فى الحيـاة يتوقف الى حـد كبير على عوامل انفعـالية ، فاضطراب الصلات الاجتماعية مرهون فى المقـام الأول باضطراب الحيــاة الانفعالية ، وأن النضوج الانفعالى يزيد الخيـال خصوبه وينشـط التفكيـر ويدفق المعانى والأفكار فى سرعة وسلاسة ، كما ينشط الحركة ويزيد الميل الى مواصلة العمل ، ولن يتحقق ذلك الا فى جسم سليم وفى ظل بيئة واعية ٠

***

رسائل جامعية فى التربية :

اعداد الأستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد
المعيد بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

مكتبة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ عامرة بالرسائل العلمية ، ماجستير ودكتوراه فى فروع العلوم التربوية المختلفة ، ويزمع هذا الباب الجديد « بصحيفة التربية » أن يطلع الخريجين على أهم الانجازات العلمية فى التربية ، وذلك من خلال التعريف بالرسائل ـ التى أجيزت فى مجال التربية :

● **تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار فى ج٠م٠ ع٠ مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية ٠ دكتوراة (١٩٧٣) ٠**

● **د ٠ شكرى عباس حلمى عبد الرحمن كلية التربية جامعة عين شمس**

● تقع الرسالة **فى خمسة فصول** ، وعدد صفحاتها (٢٤٤) صفحة ، **تضمن**

* **الفصل الأول :** مشكلة البحث ، وخطوات الدراسة ، ومنهج البحث بالمصطلحات الواردة فى الرسالة ٠

* **وركز الفصل الثانى** على تحليل الجهود المبذولة فى محو الأمية من المنظور المالى ، بينما تناول **الفصل الثالث** دراسة التكاليف كأداة من أدوات التحليل والتنبؤ والتطبيق على برامج محو الأميه ٠

* **أما الفصل الرابع** فقد عالج تمويل برامج محو الأمية ، ووسائل ترشيد الانفاق ، مقدما حلولا ومقترحات هى :

أ ـ استنباط مصادر جديدة للتمويل وتنويع الأوعية المالية القائمة ٠
ب ـ زيادة الاعتمادات المخصصة لبرامج محو الأمية ٠
جـ ـ التمويل الخارجى ٠
د ـ ترشيد الانفاق ـ طرقه ، وسائله ٠

* **وأما الفصل الخامس :** فيقدم استراتيجية مقترحة فى محو الأمية ، ومستقبلها المالى محتويا على :

المقصود بالاستراتيجية ٠ الوضع الراهن لمشكلة الأمية ، الجهودالمبذولة : منجزاتها وأسباب قصورها فى ضوء الاستراتيجيات المستخدمة ٠

الاستراتيجية البديلة المقترحة ، وأخيرا الاجراءات العملية لتحديد وايجاد المدخلات المالية للخطط والبرامج ٠

● **الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى ـ دراسة ميدانية دكتوراه (١٩٧٥) ٠**

● **د٠ حسان محمد حسان ٠ كلية التربية جامعة عين شمس ٠**

* اتجهت الرسالة ـ الحالية ـ الى التعليم الجامعى المصرى ، لتعالج عوامل الفقد الكمى فيه ، متخذة نمط الدراسة الميدانية ، مركزة على « مشكلة

الرسوب » محللة أهم عواملها » فى جامعة عين شمس سواء من داخل نظامها أو من خارجه وسواء على مستوى العينات أو العينة الاجمالية » ٠

* تضم الرسالة **تسعة فصول** ، وتقع فى (٣٤٢) صفحة ، بالاضافة الى الملاحق والمراجع :

* **تناول الفصل الأول :** المشكلة ، أهميتها ، فروضها ، منهج دراستها ٠ وقسم داخليا الى تسعة بنود : مقدمة ، مشكلة البحث ، حدود البحث ، أهمية البحث ، منهج البحث وأدواته ، المعالجة الاحصائية ، فروض البحث ، خطة البحث ٠

* **أما الفصل الثانى** فقد اتخذ عنوانا رئيسيا : « التصميم الفكرى لتعليمنا الجامعى » وانضوت تحته خمسة عناوين فرعية : أهم التغيرات المحيطة بالتعليم الجامعى ، أهداف الجامعة ووظائفها ، بعض المظاهر الكمية للتوسع فى تعليمنا الجامعى ، أسباب التوسع فى تعليمنا الجامعى ، بعض أساليب مواجهة التوسع ٠

* **أما الفصل الثالث** ، فيأتى بعنوان « الكفاية والفاقد فى التعليم الجامعى » ويعرض لمفهوم الكفاية والانتاجية ، وبعض مناهج دراستهما ، ومؤشراتهما ، ومفاهيم الفاقد التعليمى والصور العامة للاهدار ، والفاقد الكمى الطلابى ، والرسوب الكمى والكيفى ، والتسرب الخارجي والداخلى ٠ ثم تعريف الدراسة فقضايا أساسية متصلة بالفاقد التعليمى ٠

* **والفصل الرابع :** يختص بعرض الدراسات السابقة ٠ ويقسمها الى قسمين :

  ١ ــ الدراسات المصرية ٠

  ٢ ــ بعض الدراسات الأجنبية المباشرة وغير المباشرة ٠

* **وينصب الفصل الخامس** على الدراسة الميدانية ــ الادارة وطريقة المعالجة الاحصائية ٠

* **ويحلل الفصل السادس** عوامل الرسوب من داخل النظام ، **والسابع** يحللها من خارج النظام مع انتهاء كل منهما بخاتمة ٠

* **يأتى الفصل الثامن فيعرض لـ** « عوامل الرسوب على مستوى الجامعة » متناولا بالتفصيل لستة مجموعات ، مجموعة الكتاب الجامعى ، ومجموعة هيئة التدريس ، ومجموعة نظام الدراسة ، ومجموعة نظام الامتحانات ، ومجموعة طريقة الاستذكار والنظام فى المحاضرات ، ومجموعة الظروف الشخصية والعائلية والاقتصادية ، ثم البند السابع ترتيب جميع عوامل الرسوب ، فخاتمة ٠٠٠

* وأخيرا ٠٠ ينفرد **الفصل التاسع** بخاتمة الرسالة وقد تضمنت قضايا ومشكلات جديرة بالبحث ٠

من بريد القـــراء :

استثمار حصص الاحتياطى بالمدرسة

للاستاذ ابراهيم رفعت جبران

ان تسمية الحصة التى يدخلها المدرس بدلا من زميله المتغيب « بالحصة الاحتياطى » تسمية خاطئة ، بل ليست ذات معنى ٠٠ حيث لايزال مفهومها أن يجلس المدرس على كرسيه ، ويطلب من تلاميذه أن يشغلوها كيفما شاءوا ٠٠ وهكذا تمر الحصة ثقيلة مضنية للتلميذ وللمدرسة دون أن تحقق فائدة تربوية ٠

لذلك رأيت أن أغير من هـــذه التسمية فسميتهـا « حصص النشـــاط التربوى » ، وحتى يشعر التلميذ والمدرس بأهميتها خططت لها برنامجا على مدار السنة تسهم فيه جميع المواد والمقررات ، وتستثمر فيه جميع الامكانات المدرسية من معامل ووسائل مساعدة ومكتبة ٠٠ وغير ذلك بصورة فعـالة ، بحيث تتحقق الفائدة التربوية والتعليمية للطالب ، ويسود المدرسة النظـام والانضباط ٠

ولعل الاجراءات التى تكفل تحقيق استثمار « لحصص النشاط التربوى » تتمثل فى :

● قيام مدير المدرسة بالاشراف والتوجيـه ، وتشكل لجنـة من أحـد الوكلاء والمدرسين الأوائل للتنفيذ مع توفيـر كل الامكانيات المتاحة لتنفيـذ المشروع واضعة فى حسابها الحوافز المادية والأدبية للمدرسين ٠ هذا ويراعى فى ترزيع « حصص النشاط التربوى » التنويع ، وأن تكون ضمن النصاب حتى يشعر الجميع بأهميتها وجدية العمل فيها ٠٠

ويعد ملف لكل فصل يحتوى على خطة العمل ، كما يتم تقويم هذه التجربة بعد فترة من تنفيذها بوسائل التقويم المعروفة ٠

وكل مادة وما لها من امكانات بشرية ومادية عليها أن تقوم بما يخصها فى هذا النشاط ، كالعلوم ومعاملها ، واللغات ، وما بها من وسائل مسـاعدة سمعية وبصرية ، والتربية الزراعية والفنية وما تقدمه الثـانية من وسـائل ايضاح متعاونة مع مدرسى المواد الأخرى ، وجماعات النشاط ويمكن أن تقدم فى هذا المجال الكثير كمسرحة المناهج الدينية وترجمتها الى سلوك اجتماعى هادف ، أو ندوات ومحاضرات كما يمكن ربط المكتبة بالنشاط التربوى بصورة فعالة ٠

هذه مقترحات لعلها تعيد للمدرسة انضباطها وفعاليتها ٠٠٠

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) ـ القاهرة
تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | أكتوبر ١٩٧٦ | العـــدد الرابع

فى هــذا العــدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ٩٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الادارة : محمود عبد العزيز يوسف)

---

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية اصحابها ٠
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم ٠
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة ٠

* الاشتراك السنوى :
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة ٠
٨٠ قرشا للصحيفة فقط ٠
٦٠ قرشا للطلبة ٠
١٠٠ قرش خارج الجمهورية ٠

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير ـ ابريل ـ يونيو ـ اكتوبر

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) ـ القاهرة
تليفون : ٢٢٠٧٩

صحيفة التربية

السنة الثامنة والعشرون | أكتوبر ١٩٧٦ | العـــدد الرابع

فى هــذا العـــدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

التخطيط للتعليم وحل مشكلاته
فى ضوء
دراسات المجلس القومى للتعليم
والبحث العلمى والتكنولوجيا

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

أصدر المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بمصر فى الشهر الماضى التقرير الذى قدم الى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس فى دورته الثالثة (اكتوبر ١٩٧٥ – يوليو ١٩٧٦) ونظرا لما احتواه هذا التقرير من مبادىء ودراسات انتهت الى عدد من التوصيات الهامة التى استجابت الى بعضها فعلا وزارة التعليم بصفتها السلطة التنفيذية المسئولة عن التربية والتعليم ، لذلك فانه يسر « صحيفة التربية » أن تقدم لقرائها خلاصة لهذا التقرير الهام وذلك جريا على سياسة الصحيفة من حيث توجيه نظر المعلمين ورجال التربية والتعليم بل والآباء وذوى الرأى فى المجتمع ، الى المشكلات التعليمية والخطط التى توضع لحلها .

وقد وردت فى صدر التقرير مجموعة من المبادىء والأهداف الأساسية التى راعاها المجلس فى عمله والتى تتكامل مع أهداف المجتمع وآماله فى بناء الانسان المصرى للجيل الذى سيقف بمصر على مشارف القرن الحادى والعشرين . فالعلم والتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أصبحت فى هذا العصر من صميم واجبات الدولة التى يجب أن تتناولها بأسلوب التخطيط العلمى الحديث كما أن من أهم مقتضيات العصر الحاضر تكافؤ الفرص بين ابناء الوطن الواحد لتحصيل العلم كل بما تؤهله له استعداداته وقدراته ويتطلب ذلك توسيع نطاق التعليم وتجويد الأداء فيه واطالة فترة الالزام ، كما يتطلب اعادة النظر فى نوعية التعليم العام بحيث يعنى فيه بالتطبيق العملى والارتباط بالحياة والمجتمع مع تصحيح النظرة الى التعليم الفنى الذى أصابه الأهمال . كما أن التعليم الثانوى أصبح فى حاجة الى اعادة تخطيطه سواء من حيث أهدافه ومناهجه او التشعيب والاختيار فى خطط الدراسة وبصفة خاصة فى الصفوف الأخيرة منه وما يترتب على ذلك من تعديل فى نظم الامتحانات بصفة عامة وامتحان شهادة الدراسة

الثانوية بصفة خاصة . هذا بالاضافة الى وجوب النظر فى التعليم العالى والجامعى بطريقة جذرية بحيث يجعل العلم فى خدمة الأمة ونهضتها من جهة ورسم خططالبحث العلمى لتقدم المعرفة الانسانية من جهة اخــرى ومع مراعاة عدالة توزيع الخدمات التعليمية الجامعية فى مصر وتنسيق الجهود بينها وبين سائر مراكز البحــوث لكى تؤدى الجامعات دورها فى مجال التقدم العلمى والتكنولوجى . وأخيرا وليس آخرا فانه يجب توجيه العناية الشاملة بالأزهر والتعليم الأزهرى من أول السلم الابتــدائى الى قمته الجامعية .

تلك هى أهم الأهداف التى روعيت فى عمل المجلس والتى تمت فى ضوئها بعض الانجازات منذ أن بدأ المجلس نشاطه فى يونية سنة ١٩٧٤ . وقد قدمنا لقراء « صحيفة التربية » فى العام الماضى (عدد أكتوبر ١٩٧٥) أهم انجازات المجلس فى دورته الثانية ، والتى فــرغ المجلس فيها من بعض المســائل التفصيلية والعاجلة وانتهت الدراسات الى ابراز بعض المعالم الرئيسية للتعليم وايضاح نواحى القوة والضعف فيه . ومن هنــا فان التوصيات التىانتهى المجلس اليها فى دورته الثالثة كانت ، كما ورد بالتقرير ، « ذات طابع عام تتناول المسائل الكبرى سواء فى مجال التعليم العام وما يتصل به ... أو فى مجال التعليم الجامعى وما يرتبط به من بحث علمى ، ويكفى فى هذا المجال أن نستعرض عددا محدداً من هــذه المسائل الكبرى » .

١ ــ **مد فترة الالزام** : وقد روعى فى هذا الشأن التوصيات التى أصدرها المجلس فيما يتعلق بالاستيعاب الكامل بالمدارس الابتدائية والتخطيط له بحيث يتم فىعام ١٩٨٠ . وكذلك التوصيات المتعلقة بتجويد الأداء التعليمى والتربوى بالمدرســة الابتــدائية الالزامية والقضاء عــلى ظاهرات التسرب والضعف وعدم التكامل التربوى . ومد فترة الالزام اذن يعنى أن علينا أن نتوسع فى التعــليم أفقيا وراســيا وكيفيا فى الوقت ذاته . وقد أوصى المجلس بمد فترة الالزام لتشمل المدرستين الابتدائية والاعدادية معا ووضع خطة لتحقيق ذلك فى خلال عشر سنوات أى حتى عام ١٩٨٦ . كما أوصى « بأن يبقى الباب مفتوحا للتفكير عند ذاك فى مد مرحلة الالزام سنة اخــرى لتشمل الصــف العاشر فتتساوى مصر اذ ذاك مع الجانب الأغلب من بلاد العالم » .

ولقد وضعت وزارة التربية والتعليم خطة للتوسع المتدرج فى ضوء هذه التوصية وبدأت بالفعل فى تطبيقها كما ان المجلس أوصى بالتوسع فى التعليم بالمدارس والمعاهد التابعة للأزهر فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين بعد توحيدهما فى مرحلة واحدة » .

ومن الواضح أن مد فترة الالزام يقتضى اعادة النظر فى مناهج التعليم وخططه فى المدرستين الابتدائية والاعدادية الحاليتن بما يكفل التكامل فى فترة الالزام وسوف يتناول المجلس هــذا الموضوع فى دورته القادمة .

٢ ـ **هيكل التعليم العام وسلمه** : وقد انتهى المجلس فى هذا الشأن الى عدد من التوصيات التى تشمل السلم التعليمى ابتداء من المرحلة السابقة للتعليم الابتدائى ثم مرحلة التعليم الابتدائى (من سن ٦ ـ ١٢) ثم المرحلة الثانوية وتنقسم الى حلقتين يحدد طول كل منهما بشىء من المرونة وان كان الهدف منها فى أن تطول الحلقة الأولى الى أربع سنوات وتضاف الى سنوات الالزام عندما تتكامل الامكانات فيصبح الالزام عشر سنوات وتقصر الحلقة الثانية من ثلاث سنوات الى سنتين تكونان قمة سلم التعليم العام .

٣ ـ **تطوير المدرسة الثانوية وامتحان الشهادة الثانوية العامة .**

وقد ناقش المجلس الاتجاهات الحديثة فى تطوير مناهج الدراسة بالتعليم الثانوى (ابتداء من الصف السابع) بحيث يصبح التعليم الثانوى تعليما شاملا ونزال الحواجز بين ما هو تعليم نظرى وتعليم فنى أو نطبيقى وعملى وأن يمتد هذا التعليم العام الشامل حتى نهاية الصف العاشر وبعده يبدأ التنويع الى المدرسة التى تعد للتعليم الجامعى ومدتها سنتان والمدرسة الفنية المهنية التى تمتد الدراسة فيها الى سنتين أو أربع سنوات .

وفيما يتعلق بخطط الدراسة وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة فقد انتهى المجلس الى عدد من التوصيات تتعلق باتاحة الفرص المتعددة للاختيار بين مجالات الدراسة مع مراعاة وجود مواد اجبارية مشتركة لجميع الطلاب مثل اللغة القومية واللغة الأجنبية الأولى ووجود مواد تخصصية تتصل بمجالات معينة ويرغب الطالب التعمق فيها بحسب اختياره هذا بالاضافة الى وجود مواد للتثقيف المهنى فى المجالات العملية يختارها الطالب .

وأوصى المجلس كذلك أن تحدد الجامعات والمعاهد المختلفة المواد المؤهلة للقبول فى كل كلية أو معهد مقدما حتى يستطيع الطلاب اختيار مواد الدراسة فى ضوء ذلك وخاصة فى السنتين الأخيرتين بالمدرسة الثانوية العامة .

وبالاضافة الى النقط السابقة فقد درس المجلس عددا آخر من الموضوعات الهامة وانتهى فيها الى عدد من التوصيات المفصلة بتقرير المجلس وفيما يلى اشارة الى هذه الموضوعات .

٤ ـ حتمية قيام استراتيجية لاعداد الفنيين حتى عام ٢٠٠٠ .

٥ ـ خريطة توزيع خدمات التعليم الجامعى .

٦ ـ تخطيط سياسة القبول فى التعليم الجامعى .

٧ ـ الدراسات العليا بالجامعات .

٨ ـ الكتاب الجامعي .

٩ ـ تطوير أسلوب الامتحانات بالجامعات .

١٠ـ استخدام التكنولوجيا التعليمية بالجامعات .

١١ـ الاستفادة القصوى من طاقات هيئة التدريس بالجامعات .

١٢ـ تنشيط البحوث العلمية والتنسيق بينها وربطها بالانتاج .

هذه هي أهم المشكلات التي درسها المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الثالثة وقد أوردنا بعض هذه المشكلات على صورة موضوعات وأوردنا خوصة مركزة للبعض الآخر اذ أن المجال لا يتسع هنا لذكر جميع التوصيات بكل مشكلة فضلا عن الأسس التي استندت اليها هذه التوصيات وما دار حولها من مناقشات ويمكن للمهتمين بهذه الدراسات الرجوع الى التقرير الأصلي والى الوثائق الأخرى التي ينشرها المجلس .

وتجدر الاشارة هنا الى أن هذه التوصيات تتم عادة بمشاركة المعنيين فيالأجهزة التنفيذية المختلفة ثم هي ترفع الىالسيد رئيس الجمهورية الذي يحيل ما يوافق عليه منها الى الحكومة لاتخاذ خطوات التنفيذ بالامكانات المتاحة .

وقد اختتم المجلس تقريره ببيان مجالات الدراسة وأولوياتها بشعب المجلس المختلفة فيدورته الرابعة (أكتوبر ١٩٧٦ ـ يولية ١٩٧٧) . ونورد فيما يلي تلخيصا لهذه المجالات التي ستدرسها الشعب ثم تعرض على المجلس لاتخاذ التوصيات بشأنها .

شعبة محو الأمية وتعليم الكبار : متابعة المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين ودراسة مشكلات الارتداد والوسائل الكفيلة بدفع المواطنين الأميين الى استغلال الفرص المتاحة لمحو أميتهم .

وستقوم الشعبة كذلك بدراسة عن اقتصاديات وتمويل مشروعات محو الأمية وأيضا دراسة تقويم النواحي الفنية مثل المناهج والكتب والامتحانات .

شعبة التعليم العام والتدريب : وستقوم الشعبة باستكمال الدراسات التي بدأتها حول التعليم الفني والكتاب المدرسي وسياسة ونظم اعداد المعلمين هذا بالاضافة الى دراسة ظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ورعاية الموهوبين والمعوقين والنهوض بتعليم اللغة العربية وبالادارة التعليمية .

شعبة التعليم الجامعي والعالي : ومن أهم الموضوعات التي ستدرسها الشعبةفي هذه الدورة تخطيط التعليم الجامعي وربطه بخطة

التنمية الاقتصادية والاجتماعية طويلة المدى ونظام الانتساب فى الجامعات وتطوير الادارة الجامعية .

شعبة البحث العلمى والتكنولوجيا : متابعة خطة البحوث قصيرة المدى ودراسة بعض المؤشرات فى الخطة طويلة المدى . وكذلك هجرة العقول ونقل التكنولوجيا الاجنبية .

شعبة تخطيط القوى العاملة : تخطيط القوى العاملة لمواجهة الطلب فى مختلف قطاعات الدولة وعلاقة ذلك بسياسة التعليم .

شعبة التعليم بالأزهر : دراسة السلم التعليمى فى الأزهر وعلاقته بالتعليم العام وتوسيع قاعدة التعليم الأزهرى والتخطيط له حتى سنة ٢٠٠٠ . كما ستدرس الشعبة تحفيظ القرآن الكريم فى التعليم الأزهرى والتعليم العام والتعليم الدينى والتربية الدينية فى مراحل التعليم المختلفة وفى الجامعات وكذلك الدراسات العليا فى جامعة الأزهر والتخطيط لمعاهد الفتيات الأزهرية .

وهناك موضوعات مشتركة وعامة منها القيام بتقويم انجازات المجلس فى ضوء قرار انشائه ومتابعة نتائج تطبيق بعض توصياته السابقة ودراسة اقتصاديات التعليم (العام والفنى والجامعى) واقتصاديات البحث العلمى ودرجة كفاءة العملية التعليمية داخليا وخارجيا .

* * *

هذه أيها القارىء العزيز خلاصة لتقرير المجلس عن أعماله فى دورته الثالثة رأينا أن نقدمها اليك لتكون على صلة بحركة التخطيط للتعليم وحل مشكلاته ولا شك فى أنك تستطيع أن تبدى رأيك فى هذه المشكلات عن طريق الكتابة الى « صحيفة التربية » أما لنشر هذه الآراء أو لابلاغها الى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عن طريق رئيس التحرير الذى هو أيضا أمين المجلس حاليا .

بين كليات التربية وكليات الآداب والعلوم

عميد كلية التربية — جامعة أسيوط
الدكتور : ابراهيم محمد الشافعي

فى نطاق ما تأخذ به جامعاتنا نفسها اليوم من تطوير برامجها ونظمها ولوائحها يهمنى — كواحد من المسئولين عن عملية اعداد المعلم فى كليات التربية — أن ألقى بعض الضوء على جانب من جوانب هـذه العملية ، باعتبارها القضية المشتركة بين كليات التربية من جهة وكليات الآداب والعلوم وما فى حكمها من جهة أخرى .

ونحن نعلم أن اعداد المعلم يتضمن نوعين من الاعداد : الأول هو الاعداد العلمى المتعلق بالعلوم الطبيعية والرياضية التى تقوم بتدريسها لطلاب كليات العلوم وما فى حكمها من كليات الزراعة والتجارة ، وبالدراسات الانسانية والعلوم الاجتماعية التى تقوم بتدريسها كليات الآداب وما فى حكمها من كليات دار العلوم واللغة العربية . والثانى هو الاعداد المهنى بالعلوم التربوية والنفسية والتربية العملية التى تقدمها كليات التربية .

وهذان النوعان من الاعداد — العلمى والمهنى — قد قدمنا فى مصر الى الطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس فى أشكال متعددة من حيث ازدواجهما فى كلية واحدة أو انفراد هـذه الكلية أو تلك بتقديم واحد منهما ، وقيام كلية أخرى بتقديم الثانى . فأحيانا كانت تكتفى كليات العلوم والآداب وما فى حكمها بتقديم الاعداد العلمى تاركة الاعداد المهنى لكليات التربية ومعاهدها ، كما حدث فيما مضى حيثما كان معهد التربية العالى يستقبل خريجى كليات الآداب والعلوم والزراعة والتجارة ودار العلوم واللغة العربية والفنون الجميلة والتطبيقية ويعدهم لمدة عامين فى مرحلة ، ولمدة عام فى مرحلة أخرى — لمهنة التدريس بعد أن يكونوا قد استكملوا اعدادهم العلمى فى كلياتهم المعنية .

وكما هو حادث اليوم حيث تقبل كليات التربية خريجى هذه الكليات فى دراسات صباحية لمدة عام أو مسائية لمدة عامين فيما يسمى بالدبلوم العامة فى التربية .

وأحيانا ثانية كانت تقوم كليات التربية بكلا الاعدادين : العلمى والمهنى فيها فتقدم الدراسات العلمية والرياضية والأدبية ، بجانب الدراسات التربوية والنفسية والتربية العملية على مدى أربع سنوات . وهذا هو الذى يحدث الآن أيضا فى كليات التربية بجامعاتنا ، وقد حدث فيما مضى فى كليات المعلمين وفى مدرسة المعلمين العليا وغيرها .

وأحيانا ثالثة كانت تنفرد بكلا الاعدادين : العلمي والمهنى كليات الآداب وما فى حكمها . فقد حدث أن انشأت كلية دار العلوم قسما بها للتخصص فى التدريس يلتحق به الطلاب بعد استكمال دراستهم التخصصية ويستمرون به عاما أو عامين لاعدادهم مهنيا ، للتدريس وكذلك فعلت كليات الأزهر الثلاث وغيرها من الكليات والمعاهد .

النظامان التتابعى والتكاملى :

ومنذ أقل من عشر سنوات ثار جدل طويل بين المعنيين باعداد المعلم حول الطريقة المثلى فى هذا الاعداد . فهل الأفضل أن تقوم به كليتان ، احداهما للاعداد العلمى ككلية الآداب أو العلوم مثلا ، والثانية للاعداد المهنى وهى كلية التربية التى يلتحق بها الطالب ويدرس فيها لمدة عام بعد أن يكون قد انتهى من دراسته العلمية ؟ وهذا النظام هو الذى سمى وقتئذ بالنظام التتابعى ، لأن الدراسة المهنية تتبع الدراسة العلمية وتأتى بعدها ، ولا علاقة لاحداهما بالأخرى ، بل كل يجرى فى كلية مستقلة وتحت اشراف منفصل .

او أن الأفضل أن تقوم كلية واحدة باعداد المعلم بنوعيه : العلمى والمهنى ، وهى كلية التربية التى تمتد الدراسة فيها فى هذه الحال الى أربع سنوات ؟ وقد سمى هذا النظام وقتئذ بالنظام التكاملى ، حيث يسير الاعدادان جنبا لجنب ، ويتكاملان فى كلية واحدة وتحت اشراف واحد متناسق .

ولست أحاول هنا اثارة هذا الجدل من جديد ولا تفضيل أحد النظامين على الآخر فقد استقر الأمر بوجودهما معا فى كليات التربية بجامعاتنا اليوم . فهذه الكليات يخصص لها مكتب التنسيق عددا من حملة الثانوية العامة تعدهم لمهنة التدريس الاعدادين العلمى والمهنى على مدى أربع سنوات فى نظام تكاملى . وهى فى الوقت نفسه تقبل الخريجين فى كليات الآداب ودار العلوم واللغة العربية والعلوم والزراعة وتعدهم مهنيا فقط لمهنة التدريس على مدى عام (أو عامين فى حالة الدراسة المسائية)! . . فالنظامان اذن موجودان معا .

أيهما أفضل : طالب التتابعى أم طالب التكاملى ؟؟

ولكن وجود النظامين معا يثير سؤالا هاما يصور المشكلة التى أحاول بلورتها فى هذه الكلمة ، كما أحاول أن أسهم برأى متواضع فى حلها . . والسؤال الهام : أيهما أفضل : الطالب الذى يتبع النظام التتابعى أى ينتهى من دراسته فى كلية الآداب أو العلوم وما فى حكمها ثم يلتحق بكلية التربية لمدة عام ؟ أم الطالب الذى يتبسع النظام التكاملى أى يدخل كية التربية ويتلقى فيها الاعدادين العلمى والمهنى لمدة أربع سنوات؟

ونقصد بالأفضلية هنا الأفضلية من عدة نواح أهمها خمس هى :

١ ـ استكمال الدراسة العلمية .

٢ ـ استكمال الدراسة المهنية .

٣ ـ عدد السنوات التى يقضيها كل منهما فى استكمال هاتين الدراستين .

٤ ـ الناحية المالية .

٥ ـ الوضع الاجتماعى .

الناحية الأولى : استكمال الدراسة العلمية :

فمن الناحية الأولى من التفاضل نقرر أن الطالب الأول (الذى ينتهى أولا من دراسته العلمية ثم يأخذ فى دراسته المهنية) أفضل بكثير جدا من الطالب الثانى (الذى يلتحق بكلية التربية ويتلقى فيها الدراستين العلمية والمهنية) فالأول يحصل على درجة الليسانس فى الآداب أو على درجة البكالوريوس فى العلوم بعد دراسة أربع سنوات كاملة فى تخصصه . وكل من الدرجتين معترف بها محليا ودوليا ويستطيع الطالب بها ان يحصل على وظيفة تتصل بطبيعة تخصصه فى الحكومة وفى المؤسسات العامة والخاصة وفى الشركات والمصانع ، كما يستطيع أن يتقدم للدراسات العليا فى كليته أو فى كلية أخرى مماثلة دون عائق .

أما الطالب الثانى فيؤسفنا أن نقرر أن مستواه العلمى فى الآداب أو فى العلوم مبخوس ، رغم أنه يدرس الآداب أو العلوم لمدة أربعة أعوام . صحيح أنها دراسة لا تستوعب السنوات الأربع ، وانما تشاركها فيها الدراسة المهنية ولكنها قد بخست على أية حال ولم تقدر حق التقدير . لأن الحقيقة أن السنتين الأوليين من كليات التربية تخصصان تماما للدراسة العلمية ، وتبدأ الدراسة المهنية فى السنة الثالثة ثم الرابعة . ولا تأخذ هذه الدراسة المهنية كل وقت الطالب ، بل يظل مستمرا فى الدراسة العلمية . ومع ذلك ، فاذا تقدم هذا الطالب للدراسة العليا بكلية الآداب أو العلوم قيم مستواه العلمى على أنه مساو لمستوى طالب السنة الثانية ويطلب اليه أن يدرس بالكلية السنتين : الثالثة والرابعة قبل أن يسمح له بالانتساب للدراسات العليا . ومعنى هذا أن ما يدرسه طالب كلية التربية من آداب أو علوم فى السنتين الثالثة والرابعة غير معترف به كلية . أى أن دراسة أربع سنوات فى الآداب أو العلوم فى كلية التربية تساوى سنتين فقط . هذا مع العلم بأن أساتذة كليات الآداب والعلوم بالجامعات هم الذين يضعون مناهج الآداب والعلوم بكلية التربية ، وهم الذين يدرسونها لطلبتها ، بل أن طلبة التربية يجلسون جنبا لجنب مع طلبة العلوم والآداب فى المحاضرات والمعامل وذلك كما فى حالة كلية التربية بجامعة أسيوط ، أو أن هؤلاء الأساتذة يشتركون فى كل ذلك مشاركة فعلية ، كما فى حالة كليات التربية الأخرى .

ويتبع بخس المستوى العلمى لطلبة كليات التربية أنهم لا يستطيعون الحصول على وظائف فى الحكومة ولا فى المؤسسات العامة والخاصة مماثلة لتلك التى يحصل عليها زملاؤهم خريجو الآداب والعلوم . ولا مجال لهم غير التدريس ، بينما زملاؤهم خريجو العلوم يستطيعون التوظف فى شركات البترول وتعمير الصحارى واستصلاح الأراضى والتعدين .. ويستطيع زملاؤهم خريجو الآداب التوظف فى وسائل الاعلام من اذاعة وتليفزيون وسينما ومسارح وسلك دبلوماسى وترجمةوآثار .. الخ . هذا بجانب استطاعتهم التوظف فى التدريس بوزارة التربية والتعليم .

الناحية الثانية : استكمال الدراسة المهنية :

ومن المؤسف أن نقرر هنا كذلك انه اذا كانت كليات الآداب والعلوم قد بخست المستوى العلمى لطالب كلية التربية على نحو ما ذكرنا ، فان كليات التربية ذاتها قد بخست مستواه المهنى كذلك . ويتمثل هذا البخس الثانى — أساسا — فى عدم السماح لطالب كليات التربية التقدم للدراسات العليا فى المواد المهنية (الدبلوم الخاصة) الا بعد دراسة سنة تسمى « السنة التكميلية » بينما يسمح لطالب الآداب والعلوم الحاصل على الدبلوم العامة فى التربية أن يتقدم بهذه الدراسات العليا (الدبلوم الخاصة) مباشرة . ومعنى هذا بصريح العبارة أن كليات التربية لا تعترف بما درسه الطالب المتخرج فيها من مواد مهنية خلال سنوات الكلية بدليل انها تعطله عاما كاملا أو انها — على أحسن تقدير — تعتبر ما درسه هذا الطالب من هذه المواد خلال سنتين بالكلية يساوى نصف سنة ، بدليل انها تسوى بينه وبين طالب الدبلوم العامة نظام العامين أى أن طالب كلية التربية يبخس فى مستواه العلمى والمهنى ، وأن الدرجة الجامعية التى يحصل عليها وهى الليسانس فى الآداب والتربية أو البكالوريوس فى العلوم والتربية ، ليست درجة فى الآداب ولا فى العلوم ولا فى التربية بالمعنى الدقيق .

ويأخذ هذا البخس فى المواد المهنية صورة أخرى ، هى أن بعض كليات التربية حينما تعلن عن حاجتها الى معيدين تشترط فى الاعلان أن يكون المتقدم حاصلا على الدبلوم العامة فى التربية ، ومعلوم أن الحاصلين على هذه الدبلوم العامة هم خريجو الآداب والعلوم ، فكأن كليات التربية بهذا الشرط تستبعد الحاصلين على ليسانس الآداب والتربية أو بكالوريوس الآداب والتربية وهم خريجو كليات التربية . فهل رأيت ياسيدى القارىء — بخسا افحش من ذلك الذى يلقاه خريجو كليات التربية حتى من كلياتهم التى تخرجوا فيها ؟؟ وهل رايت كلية تأخذ معيديها من خريجى كلية أخرى ؟ وفى اى كلية يكون خريجو كلية التربية معيدين اذا لم يكونوا كذلك فى كلياتهم ؟

الناحية الثالثة : عدد السنوات التى يقضيها فى استكمال الناحيتين العلمية والمهنية :

وهذه ناحية ثالثة يتمثل فيها الظلم الواقع على طالب كليـة التربية بالمقارنة بزميله طالب كليـة الآداب والعلوم . وللمقـارنة بين الطالبين سنتخذ نقطتين فى الحياة العملية كل منهما نقف عندهما عدد السنوات التى قضاها كل منهما لبلوغ هذه النقطة والمستوى من الاعداد الذى حققه .

النقطة الأولى عند تخرج كل منهما فى كليته :

فطالب العلوم او الآداب يكون عند التخرج قد قضى أربع سنوات ويبلغ مستوى علميا معترفا به وحصل على درجة علمية جامعيةمعترفة بها كذلك .

واما طالب كلية التربية فعند تخرجه يكون قـد قضى أربع سنوات كذلك ولكنه لا يكون قد بلغ المستوى العلمى الذى بلغه زميله طالب الآداب أو العلوم . بل ان مستواه هذا يساوى سنتين فقط . ولكى يبلغ مستوى زميله لابد له من سنتين يقضيهما فى الدراسة فى كلية الآداب أو العلوم.. اذن فهو يحتاج الى ست سنوات يبلغ ما بلغه زميله فى أربع سنوات . وأما المستوى المهنى فيساوى نصف سنة ، علما بأن طالب الآداب والعلوم يستطيع التوظف فى التدريس دون الحصول على مؤهل تربوى . ونتيجة المقارنة عند هذه النقطة ان طالب كلية التربية يقضى نفس عدد السنوات التى يقضيها زميله ، ولكن لا يبلغ مسـتواه ولكى يبلغ مسـتواه تلزمه سنتان . فكأنه يحتاج الى ست سنوات ليبلغ ما بلغه زميله فى أربع فقط.

النقطة الثانية : بعد انتهاء سنة من التخرج يقضيها كل منهما فى استكمال ما ينقصه :

فعندما ينتهى طالب الآداب أو العلوم من الحصول عـلى الدبلوم العامة فى مدة سنة يكون قد أمضى خمس سنوات بلغ فيها المستوى العلمى المعترف به وكذلك المستوى المهنى المعترف به أيضاً ، ويكون من حقـه التقدم للدراسات العليا فى كل من الناحية العلمية والمهنية .

ولو أن طالب التربية قضى هذه السنة الخامسة فى الحصول على السنة التكميلية ليكون أهلا للدراسات العليا فى المواد المهنية ، فانه يكون بذلك قـد قضى خمس سنوات كزميله ، لـكنه لم يبلغ المستوى العلمى المعترف به .. وان كان قـد بلغ المستوى المهنى الذى يؤهله للدراسات العليا . ولكى يبلغ لمستوى العلمى الذى بلغـه زميله فانه يحتـاج الى سبع سنوات ليبلغ ما بغه زميله فى خمس سنوات فقط .

ومعنى هذا أن كلية التربية بسنواتها الاربع تساوى سـنتين فقط

أو سنتين ونصف على أحسن الأحوال ، بدليل أن الخريج فيها لكى يصل الى مستوى زميله يحتاج الى ثلاث سنوات . اثنتين منها فى كلية الآداب أو العلوم والثالثة فى السنة التكميلية بكلية التربية أى أن طالب كلية التربية اذا تمسك بمستوى زميله فلابد له من سبع سنوات ، ليبلغ ما بلغه هذا الزميل فى خمس فقط . واذا تمسك بعدد السنوات وهو أربع مثلا فانه لا يبلغ الا نصف ما بلغه زميله فى نفس المدة . فهل هناك بخس لطالب كلية التربية الذى يعد نفسه منذ البداية ليكون معلما أشد من هذا ؟ ؟

الناحية الرابعة : الناحية المادية :

ويخضع الوضع المالى للفرد لفرص العمل المتاحة له عادة من حيث كميتها ونوعيتها والطالب المتخرج فى كلية العلوم والآداب لديه من فرص العمل أكثر مما لدى الطالب المتخرج فى كلية التربية . كما أن نوعيتها أفضل بكثير منها . فالمتخرج فى كلية العلوم وما يماثلها يجد وظائف تتصل بتخصصه فى الحكومة وفى وزارات كثيرة كالصناعة والزراعة واستصلاح الأراضى والتموين والتجارة والتربية والتعليم والتعليم العالى .. كما يجد وظائف فى المجلس القومى للبحوث وأكاديمية العلوم ... الخ .. ويجد وظائف كذلك فى شركات البترول والتعدين والشركات الكيمائية وشركات استصلاح الأراضى والشركات الصناعية المختلفة ..

هذا بالاضافة الى وظيفة التدريس التى يمكنه الحصول عليها حتى ولو لم يؤهله تربويا بالحصول على الدبلوم العامة فى التربية .

ويجد خريج كلية الآداب وما يماثلها وظائف فى الاذاعة حيث يعمل مذيعا باللغة العربية أو الانجليزية أو الفرنسية أو سواها .. حيث يعمل فى وظائف أخرى داخل نطاق الاذاعة .. ويجد وظائف فى السينما وفى التليفزيون وفى المسرح وفى وزارة الخارجية والداخلية والسياحة والثقافة والارشاد القومى ... الخ .

هذا أيضا بالاضافة الى وظيفة التدريس التى يمكنه الحصول عليها حتى ولو لم يؤهل تربويا بالحصول على الدبلوم العامة فى التربية .

أما خريج كلية اتربلية فليس أمامه الا وظيفة التدريس ، ولا يستطيع العمل فى غيرها منالوظائف المتاحة لزميليه خريجى العلوم والآداب لأنه ليس فى مستواهما العلمى .

هذا وقد اقتصرنا فى العد على الوظائف المتصلة بالتخصص ولم نذكر تلك التى تكون بعيدة عنه . وهذه الأخيرة مفتوحة على مصراعيها لخريجى الآداب والعلوم ، بينما هى مغلقة أمام خريجى كليات التربية

لالتزامهم بالعمل فى وزارة التربية والتعليم عـــددا معينا من السنين عقب التخـــرج .

هذا من ناحية عدد فرص العمل ، أما من ناحية نوعية هذه الفرص فيكفى لاثبات افضلية الوظائف المتاحة لخريجى العلوم والآداب عن المتاحة لخريجى كليات التربية أن نقارن بين وظيفة فى شركة بترول وبين وظيفـــة مدرس اعدادى .. أن مرتب الأولى يقرب من السبعين جنيها فى الشهر ، بخلاف المواصـــلات والسكن والرعاية الصـــحية والاجتماعية ... ومرتب الثانية سبعة عشر جنيها فى الشهر ، ولا تقل ــ ياسيدى القارىء ــ أن العمل فى الوظيفة الأولى شاق والأجازات قليلة وفى الثانية سهل الاجازات كثيرة .. فان شبابنا اليوم على استعداد كامل للعمل الشاق ولكن بأجـــر مجز يستطيع به مواجهة مطالب الحياة المتزايدة .

ونخلص من ذلك كله الى انه مادامت فرص العمل المتاحة لخريجى العلوم والآداب أوفر عددا واكثر ادرارا للمال من المتاحة لخريجى كليـــات التربية ، فان الأولين يكونون فى وضع مالى افضل بكثير من الآخرين .

الناحية الخامسة والأخيرة : الوضع الاجتماعى :

يختلف الوضع الاجتماعى لكل من خريجى الآداب والعلوم من جهـــة وخريجى كليات التربية من جهة اخرى باختلاف الدرجة العـــلمية الحاصل كل منهم عليها وباختلاف مركزهم المالى وقد اثبتنا فى الفقرات السابقة أن الدرجة العلمية التى يحصل عليها خريجوا الآداب والعلوم افضل من تلك التى يحصل عليها خريجوا التربية ، وكذلك المركز المالى للأولين افضـــل من مركز الآخرين .. ولســـت فى حاجة الى سرد الشـــواهد على هذه الحقيقة ، فهى من الوضـــوح بحيث لا تحتاج الى مزيد شرح لتفصيل .

المشكلة محـــددة :

نستخلص من هذا كله أن ظلما فادحا يقع على الطالب المتخـــرج فى كلية التربية بالنسبة لزميله المتخرج فى كلية الآداب أو العلوم أو ما يماثلها . فالأول اقل من الثانى علميا ومهنيا وماليا واجتماعيا . ولو أن اختيـــار الكلية متروك للطالب نفسه ــ لا لمكتب التنسيق ــ لاختار كلية الآداب أو العلوم أو لا ليحقق المستوى العلمى المطلوب ، ثم يختار كلية التربية بعد ذلك ليحقق المســـتوى المهنى المطوب . وذلك كله فى حالة اصرار هـــذه الكليات على موقفها منه وعدم قيامها بعمل ما نحو رفع هذا الظلم عن كاهله .

الحـــل المقترح :

والحل المقترح باختصار هو أن ترفع كليات الآداب والعلوم ظلمها عن طالب كلية التربية وذلك بأن تحدد كل منهما المقررات التى يجب عـــلى الطالب دراستها لكى يحصـــل عـــلى الليسانس أو البكالوريوس .. ثم

توزع ثلاثة ارباع هذه المقررات على السنوات الأربع من كليـــة التربية لكي يبقى الربع الأخير يدرسه الطالب بعد تخرجه فى كلية التربية فى مدة سنة فقط . أو بعبارة أخرى : يدرس طالب التربية فى السنتين الأولين من كلية التربية ما يدرسه زميله فى كلية الآداب أو العلوم فى نفس السنتين .. وفى السنتين الثالثة والرابعة من كلية التربية يدرس الطالب مقررات السنة الثالثة فقط من كلية الآداب أو العلوم . وأما مقرر السنة الرابعة من هاتين الكليتين فيدرسه طالب التربية فى مدة سنة واحدة فقط صباحا أو سنتين مساء اذا أراد الحصول على الليسانس أو البكالوريوس .

وترفع كلية التربية أيضا ظلمها عن الطالب المتخرج فيهـــا وتعترفه بأن المقـــررات التربوية والنفسية التى تدرســـها له فى السنتين الثـــالثة والرابعة تعادل ما يدرسه طالب الآداب فى الدبلوم العامة فى التربية وتعدل فى هذه المقررات بما يحقق ذلك .

وعلى ذلك اذا أراد طالب التربية ان يستكمل دراسته العلمية فيكون عليه أن يقضى سنة واحدة فى كلية الآداب أو العلوم حسب تخصصه فتكون جملة السنوات بالنسبة له خمسا . وكـــذلك اذا أراد طالب الآداب أو العلوم أن يؤهل نفسه تربويا فانه يلتحق بكلية التربية لمدة سنة واحدة هى التى يقضيها زميله المتخرج فى كلية التربية فى الدراسة فى كلية الآداب أو العلوم يؤهل نفسه علميا وبذلك يتســـاوى الطالبان من حيث المستويين العلمى والمهنى ومن حيث عدد السنوات التى يقضيها كل فى بلوغ هذين المستويين ويكون الفرق الوحيد بينهما أن احدهما بدأ بالدراسة العلمية فى كلية الآداب أو العلوم لمدة أربعة سنوات ثم ثنى بكلية التربية لمدة ســـنة ليؤهل نفسه تربويا .. ويكون الثانى قد بدأ بكلية التربية ليؤهل نفســـه تربويا أولا وليقطع شوطا فى تأهيل نفسه علميا ثم يستكمل تأهيله العلمى لمدة سنة فى كلية الآداب أو العلوم بعد ذلك .

واوضح اننا لا نقترح الغاء احد النظامين — التكاملى أو التتابعى وانما نطالب ، بالابقاء عليهما معا .. لأن كل واحد منها يحقق للطلاب رغباتهم المتنوعة .

وهذا ما تقضى به اشتراكيتنا التى نعيش فى ظلهـــا من ضرورة المساواة والعـــدل بين من يبذلون جهدا متساويا .. ومن اتاحـــة فرص متكافئة امام العاملين فى مجال واحد ومن تنويع هذه الفرص .

نمو التفكير الناقد خـلال مرحلة الدراسة الاعـدادية والثانوية

الدكتور ابراهيم وجيه محمود
وكيل كلية التربية جامعة الأزهر

الفكرة السائدة حتى وقت قريب هى أن القدرة على التفكير المنطقى والناقد لا تظهر الا فى سن متأخرة وفى مرحلة المراهقة وبصورة فجائية .

وقد ترتب على الأخذ بهذه الفكرة أن خلت مناهج المرحلة الابتدائية من تدريب التلميذ على هذه القــدرة ودرجة الاهتمام الى التدريب على التذكر وحفظ الحقائق والمعلومات (١) .

واوضح محاولة لدراسة نمو هذه القدرة هى محاولة بياجيه التى تتبع فيها مراحل تكونها ونموها منذ الميـلاد حتى سن البـلوغ ، والتى ضمنها فى النهاية كتابة المنطق وعلم النفس (٢) .

ونقطة البداية عند بياجيه هى أن أعقد العمليات الفعلية انما ترتبط فى نشأتها وتنمو من ميكانيزمات بيولوجية بسيطة . ولذلك فدراسته لنمو التفيرك انما تتجه أساسا الى تتبع المراحل التى يمر بها وتحديد العمليات المختلفة التى تصاحب هذه المراحل وتميزها ، وتوضح كيف ينتقل التفكير أثناء تطورهْ من مراحل بسيطة تتصل فى عملها بعمل الحواس والتكوينات البيولوجية الصرفة وتنتهى بالعمليات المنطقية المجردة التى لا تظهر عنـد بياجيه الا فى مرحلة المراهقة .

ولكن يقف ضد تقسيمات بياجيه هذه عدد من الأبحاث التى أثبتت نتائجها خطأ فكرة أن القدرة على التفكير المنطقى والناقد تتأخر حتى سن المراهقة . نذكر منها أبحاث ديوتشى وأوكس وسمث .

ففى تجربة صممتها ديوتشى لاختبار صحة النتائج التى توصل الهـا

(1) Thomson, R. The Psychology of Thinking, Penguin Booko, 1959. P. 95.

(2) Piaget, J. Logic and Psychology. Manchester University Press, 1953.

بياجيه ، أجرت اختبارا على مجموعة من الأطفال يتراوح سنهم بين ٨ — ١١ سنة من كلا الجنسين ، واشتمل الاختبار على عدد من الظواهر والمسائل كان على الطفل أن يفسرها مثل : ما الذى يتسبب فى هبوب الرياح ، أو كيف يتكون الثلج ؟ وجمعت الاجابات وقومت عن طريق عدد من الحكام ، ووصلت ديوتشى فى النهاية الى أنه ليس هناك أى دليل على أن استدلال الأطفال ينمو فى مراحل ، وأن هذه القدرة تنمو من الناحية الكمية والوصفية بالتدريج كلما تقدم الطفل فى العمر . فقد استطاع الأطفال تفسير الظواهر والموضوعات التى طلب منهم تفسيرها والاجابة على الأسئلة التى وجهت اليهم ، اجابات توضح قدرتهم على التفكير المنطقى والناقد ، وان اختلفت الاجابات من حيث قيمها الوصفية والكمية عن اجابات المراهقين والبالغين (١) .

وأكد «أوكس» النتائج التى توصلت اليها ديوتشى ، وراعى أن تشتمل عينة أفراد تجربته على أطفال من سن مبكرة عن تلك التى أجرت عليها ديوتشى تجربتها . فبدأ بسن الرابعة . وتضمنت تجربته عددا من المسائل مثل تلك التى استخدمتها ديوتشى ، ووصل الى نفس النتيجة . فقد أعطى الأطفال ابتداء من سن الرابعة اجابات عن مختلف الأسئلة وشرحا وتوضيحا للظواهر التى طلب منهم تفسيرها . وانتهى أوكسلى بدوره الى أنه ليس هناك أى دليل يثبت رأى بياجيه بوجود مراحل محددة تميز كل سن ، وأن نوع الاجابات التى أعطاها الأطفال تتأثر بطبيعة المشكلة ذاتها وبالقدر الذى حصلوا عليه من المعرفة والخبرة (٢) .

وبالمثل وصل سمث نتيجة لدراسة له على التفكير الناقد عند الأطفال ، أن الطفل يبدأ فى هذا النوع من التفكير بمجرد أن تتجمع لديه مجموعة من الخبرات والأفكار يستطيع أن يستند اليها فى الوصول الى حكم بخصوص المناقشات أو الموضوعات أو القضايا التى يتعرض لها . وأن هناك أساسا للاعتقاد بأن الطفل الذى عمره ست أو سبع سنوات يمكنه أن يفكر تفكيرا ناقدا ، وأن الفرق بين تفكير طفل فى هذه السن وآخر فى سن الثامنة عشرة أو السابعة عشرة ، هو أن الأخيرين لديهما من المعرفة والخبرة ما يساعدهما أكثر على الوصول الى أحكام ونتائج أكثر دقة (٣) .

---

(1) Deutsche, J.M. The Development of Children's Concepts of Casual Relations (After: Vimake, W.C. The Psychology of Thinking. N.Y. McGraw Hill 1952 pp. 114-115.

(2) Oakes, M.E. Children, Explanation of Natural Phenomena. Teach. Coll. Contr. Educ. 1047 No. 926.

(3) Smith, M.E. The Pre-school Child's Use of Criticism After: The Encyclopedia of Ed Research 1960, P. 655.

والنتيجة التى نخلص بها من الأبحاث الأخيرة هى أنه ليست هناك سن معينة يمكن القول بأن التفكير الناقد يبدأ عندها تماما ، وانما كل الذى يمكن القول به هو أنه كلما تقدم الطفل فى العمر ، كلما كان أكثر قدرة على اصدار أحكام ناقدة ناضجة .

لسنا هنا بسبيل التصدى لهذه النتيجة ودراسة ما اذا كانت القدرة على التفكير الناقد فى وقت متأخر (فى مرحلة المراهقة) أو أنها تظهر فى مراحل سابقة ، فالذى يهمنا أن الطفل بوصوله الى مرحلة المراهقة يكون قد وصل الى السن التى تمكنه من استخدام قدرته على التفكير الناقد . وانما نوجه عنايتنا الى مرحلة المراهقة بالذات وتتبع نمو هذه القدرة خلالها . فالبحث الحالى يهدف أساسا الى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وبين السن فى حدود مرحلتى الدراسة الاعدادية والثانوية اللتان تقابلان مرحلة المراهقة (١٢ +) . والفروق بين تلاميذ الصفوف الدراسية التى تشملهاهاتان المرحلتان من حيث قدرتهم على التفكير الناقد ، لاهمية ذلك بالنسبة لبرامج التعليم ومواد الدراسة فى هاتين المرحلتين التى تعتمد فى أجزاء كثيرة منها على استخدام هذه القدرة .

عينة البحث :

شملت عينة البحث ٣٠٠ تلميذا من تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية للبنين ، يمثلون صفوف الدراسة السب بهاتين المرحلتين .

ويمثل الجدول رقم (١) عدد تومبذ كل صف من هذه الصفوف ومتوسط اسن لكم صف .

جدول رقم (١) بعدد صفوف المرحلتين الاعدادية والثانوية ومتوسط السن لكل صف فى عينة البحث

المرحلة	الصف	عدد التلاميذ	متوسط السن بالشهور
الاعدادية	الاول	٥٠	١٥١ر١٦
»	الثانى	٥٠	١٦٦ر٣٦
»	الثالث	٥٠	١٧٩ر٠٦
الثانوية	الاول	٥٠	١٩٠ر٧٠
»	الثانى	٥٠	١٩٨ر٩٨
»	الثالث	٥٠	٢١١ر٧٤

وأخذت عينة الصفين الثـاني والثـالث الثانويين فيما بين تلاميذ القسم العلمى .

اداة البحث :

الأداة المستخدمة فى هذا البحث لقياس القدرة على التفكير الناقد هى أختبار وطسن ــ جليسر من اعداد الباحث .

وهذا الاختبار يقيس خمس صفات هى :

١ ــ الاستنتاج .

٢ ــ معرفة الافتراضات .

٣ ــ الاستنباط .

٤ ــ التفسير .

٥ ــ تقويم المناقشات .

وقد تم تقنين هذا الاختبار على عينـة من ٨٧ تلميذا من الصـف الأول الثانوى ، واستخدمت فى تعيين معاملات ثبات الاختبار ككل وكذلك الاختبارات الجزئية طريقة التجزئة النصفية . ويوضح الجدول رقم (٢) بيـان هذه المعاملات .

جدول رقم (٢) بمعاملات ثبات الاختبار

الصـــفة	عدد العناصر	معامل الثبات
الاستنتاج	٢٠	٦٩ر
معرفة الافتراضات	١٦	٧١ر
الاستنباط	٢٥	٨٢ر
التفسير	٢٤	٧٩ر
تقويم المناقشات	١٤	٦٢ر
الاختبار الكلى	٩٩	٨٨ر

أما صدق الاختبار فقد تم تعيينه عن طريقين :

الأول : بتعيين معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات اختبار

التفكير الناقد (من وضع الباحث) (١) ، ويلغ هذا المعامل ٦٦ر وهو معامل ذو دلالة احصائية فى مستوى ١٠ر

الثانى : بتعيين معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين تقديرات المدرسين بعينة التلاميذ الذين طبق عليهم الاختبار من حيث قدرة هؤلاء التلاميذ على التفكير الناقد كما تتكشف للمدرسين أثناء الدروس اليومية والعمل المدرسى ، وذلك بعد تعريف المدرسين بالمقصود من التفكير الناقد .

وبلغ ها المعامل ٧٥ر وهو معامل دال أيضا عند مستوى ١٠ر .

النتائج :

الهدف من هذا البحث هو دراسة العلاقة بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود مرحلتى الدراسة الاعدادية والثانوية .

وتعتمد هذه الدراسة على منهجين :

الأول : تعيين معامل الارتباط بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود المرحلتين الدراسيتين اللتين شملتهما الدراسة .

الثانى : حساب الدرجة التائية للفروق بين متوسطات الدرجات للصفوف الدراسية .

اولا : تعيين معامل الارتباط بين درجات التفكير الناقد والسن :

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ضئيلة بين درجات التفكير الناقد وبين السن فى حدود المرحلتين التعليميتين اللتين شملتهما الدراسة فقد بلغ معامل الارتباط بينهما ١٧ر . وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠٥ر .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة .

ثانيا : اختبار « ت » :

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات عينة البحث بصفوف الدراسة الست الاعدادية والثانوية .

---

(١) هذا الاختبار متضمن فى رسالة للباحث بعنوان : « دراسة تجريبية للعوامل المساهمة فى تحسين التفكير الناقد . كلية التربية (جامعة عين شمس ١٩٦٦) .

جدول رقم (٣)

ببيان المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات الصفوف الدراسية

المرحلة	الصف	المتوسط	الانحراف المعيارى
الاعدادية	الأول	٤١ر٥٢	٥ر٥٨
	الثانى	٤٢ر١٢	٥ر٥٤
	الثالث	٤٢ر٣٢	٦ر٤٤
الثـــانوية	الأول	٤٤ر٦٨	٦ر٣٠
	الثانى	٤٧ر٢٤	٧ر٠٦
	الثالث	٤٧ر٩٤	٨ر٧٤

ويتبين من هـــذا الجـــدول الزيادة التدريجية فى المتوسط الحسابى للدرجات من صف الى آخر . وتعتمد القيمة الاحصائية لهذه الزيادة على حساب قيمة ت للفروق بين متوسطى درجات كل صف وآخر ، ثم الكشف عن الدلالة الاحصائية لها .

وللأغراض التعليمية حسبت أيضا قيمة ت للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول فى كل مرحلة تعليمية وبين الصف الأخير فيها ، وأيضا بين درجات الصف الأول فى المرحلة الاعدادية والصـــف الأخير فى المرحلة الثانوية . ويوضح الجدول رقم (٤) حساب قيمـــة ت والدلالة الاحصائية لهذه القيمة لفروق المتوسطات بين هذه الصفوف .

جدول رقم (٤) بحساب قيمة ت

بين متوسطات درجات الصفوف والدلالة الاحصائية لها

الصـــــف	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الأول والثانى اعدادى	٥٣ر	غير دال
الثانى والثالث اعدادى	١٧ر	غير دال
الأول والثالث اعدادى	٦٦ر	غير دال
الثالث اعدادى والأول ثانوى	١ر٨٣	غير دال
الأول والثانى ثانوى	١ر٩٠	غير دال
الثانى والثالث ثانوى	٠ر٤٣	غير دال
الأول والثالث ثانوى	٢ر١٧	٠٥ر
الأول اعدادى والثالث ثانوى	٤ر٣٤	٠١ر

ويتبين من هذا الجدول أن الفروق بين المتوسطات فى حدود المرحلة الاعدادية ليست لها دلالة احصائية .

وبالنسبة للمرحلة الثانوية لم تكن الفروق بين متوسطات كل صف والصف الذى يليه دالة احصائيا ، أما الفرق بين متوسطى الصف الأول والثالث (الثانوى) فكان دالا عند مستوى ٥٠ر .

ونخلص من هذه النتائج بأن الزيادات التدريجية للقدرة على التفكير الناقد خلال المرحلة الاعدادية ليست ذات قيمة جوهرية ، وانها تزداد اكثر خلال المرحلة الثانوية . فالفرق بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول والثالث الثانويين كان دالا عند مستوى ٥٠ر ، ولم يكن دالا بالمرة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول والثالث الاعدادى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن التفكير الناقد يزداد بزيادة حصيلة الفرد من الخبرة والمعرفة والاحتكاك بالحياة العامة والاشتراك فى المناقشات وهى النواحى التى اكدتها أبحاث «اوكس وسمث» التى سبقت الاشارة اليها .

وطبيعة الدراسة بالمرحلة الاعدادية لا توفر هذه النواحى الأخيرة بالقدر الذى توفره للتلميذ الدراسة بالمرحلة الثانوية ، والتى يكون فيها أكثر اعتمادا على نفسه وأكثر اقداما على الاشتراك فى المناقشات داخل الفصل وخارجه . فضلا عن طبيعة المواد التى يتلقاها تلميذ المدرسة الثانوية بالقسم العلمى ، الذى أخذت منه عينة البحث . فاجراء التجارب وتفسير نتائجها يعتمدان على القدرة على معرفة الافتراضات والاستنباط والاستنتاج والتفسير وهى صفات تتضمنها القدرة على التفكير الناقد . كما أن اشتقاق القوانين العلمية وفهم نظريات العلوم المختلفة التى تعالجها مناهج القسم العلمى تعتمد بدورها على هذه القدرة . وأيضا دراسة اللغات فى هذه المرحلة بمستواها المتقدم نسبيا (عن المرحلة الاعدادية) تتضمن دراسة لكثير من النصوص اللغوية وتحليل محتوى عدد من الروايات المقررة وكتابة موضوعات الانشاء وهى نواح تعتمد على تقديم المناقشات واقامة الحجج والاستنتاج والتفسير وهى صفات تتضمنها أيضا القدرة على التفكير الناقد .. مما يفسر دلالة الفرق بين متوسط درجات التلاميذ فى أول المرحلة الثانوية ونهايتها .

مراجعة الحركة الفنية التشكيلية
العربية المعاصرة وسبل تطويرها

للأستاذ : محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم لمحافظة الدقهلية

تركت الفنون العربية القديمة آثارا كثيرة تدل على طابعها ، ونصمات ثابتة تشير الى أهميتها ، وقد انفردت بايضاح مقوماتها الفنية الخاصة ، واقامت لنفسها صرحا وطيد الأساس تميز عن غيره بأسلوبه المبتكر ونمطه الفريد ، فلا تكاد العين تقع على أى أثر من آثارها حتى يسهل التعرف عليه دون شك أو تردد . ولم تستطع الحضارات المتعاقبة التى سيطرت وسادت فى وقت ما أن تزيل معالمها أو تطفىء ملامحها ، بل ظلت قائمة بسماتها الواضحة المعبرة ، محتفظة برصيدها الضخم من الخبرات الفنية النوعية التى لا يستهان بها فى شتى أنحاء العالم على المستويين المحلى والعالمى عنوانا حيا لما أبدعته أيدى العبقريات العربية الخالدة معلنة عن المبادىء القويمة والمثل الانسانية السامية .

وكان هذا الفن فى صورته هذه ، ومنذ عصوره الغابرة ، وليد ايمان عميق وتدريب متصل ومران مستمر واحساس قوى بالمسئولية الأدبية والمعنوية والحفاظ على تقاليده وظروفه الاجتماعية والقومية .

ان سائر المؤلفات التى تعرضت بالبحث والدراسة المرتبطة بالفنون العربية القديمة جميعها نوهت بمنزلة تلك الفنون ، واشادت بطابعها واكدت خصائصها ومكانتها العالمية ، وعلى الرغم من الجهود المضنية التى بذلت للقضاء عليها ومحوها ، فترات الضعف والتراخى التى مرت بالأمة العربية نتيجة لبعض العوامل السياسية والاقتصادية والاستعمارية المعروفة ، فقد استمرت المسحة العربية بقيمها الحقيقية ومثالياتها التى تقوم على اثبات وجودها .

وفى الوطن العربى الكبير تقوم الآن محاولات جادة مبشرة لتعويض ما فرط ، وتجديد شباب الفنون العربية وبعثها من غفوتها ، وتقريبه وجهات النظر المتباينة أو المتباينة أو المختلف عليها لتؤكد من جديد قدرتها على البقاء والتفوق والتحرر . والمشكلة التى تشغل الأذهان فى هذه الآونة هى البحث عن الحلول المستقيمة التى تساعد فى تطوير فنوننا العربية المعاصرة الى ما هو أكمل وأروع ، وتحديد المقترحات العملية التى تكفل للفنون التشكيلية ذات الصبغة العربية الخاصة الدوام والاستقرار والثبات أمام التيارات المعادية الأخرى ومقاومة المشكلات التى تصد أى

تياريتناق وأهدافها ، واختراق الحصار الفنى المضروب حولها ، والعمل على اتخاذ موقف واقعى أيجابى حيال هذه الأوضاع ، ومقابلة الادعاءات الزائفة والسعايات المسمومة بفضحها وتفنيد أساليبها الخبيثة الملتوية حتى لا تضلل السذج الذين قد ينساقون وراء أوهام باطلة لا تقوم على أسس فنية سليمة تؤيدها وتميزها .

هذا ما سأحاول الكشف عنه فى هذا البحث :

وصل الحاضر بالتراث العربى القديم فى ضوء الاستيعاب والتجديد :

لقد تسنى للفنان العربى أن يحتفظ بطابعه العربى الأصيل وتقاليده الخاصة وتراثه القومى وقيمه المميزة وسط الفنون القديمة الأخرى ، وكان فنه دائما وليد بيئته خاضعا لظروفه ومبادئه الاجتماعية ومشكلاته واغراضه الانسانية اليومية ، وأطره الحقيقية ، فلا تكاد ترى أى اثر من آثاره حتى يسهل التعرف عليه دون أن تخطئه العين ، ولم يفلح الاستعمار بكل سعاياته وبكل محاولاته ومؤامراته وضغوطه أن يزيل هذا الفن الراسخ أو يطمس خصائصه أو يحطم سيادته أو يبدد قدرته أو يفسد مواهب أبنائه ، بل ظل فنا واضح الصورة بين القسمات ، وكان خير ما يمتاز به هو الصدق والجرأة والاتزان والصراحة وشدة الأسر وعظمة التداول ، وبقى هذا الوطن منذ فجر التاريخ رمزا للوحدة الفكرية والفنية والثقافية والحضارية .

ولكى نتيح لهذا الفن من جديد وسائل التهيؤ الفنى الصحيح ، وتحضير الذهن الذى لا غنى عنه فلا يجوز بحال أن نقطع صلتنا بتراثنا الفنى العربى العظيم بكل ما فيه من نبل وجلال ومن فكر وفن ، وبكل ما هو مقدس وشريف ، وبكل ما يشهد بعبقرية الانسان العربى الأصيل ، بل علينا أن نبادر باستعاب العناصر المفيدة من هذا التراث ، وأن نتمثلها بصحوة العقل تمثلا وجدانيا صحيحا يتيح مرونة الحركة للخروج بحضارة فنية جديدة تحمل طابع العمل الجاد والأصالة المقررة ، وغير مقطوعة الصلة بما سبقها من ثقافات ، على ألا يقف الفنان منها موقفا سلبيا ، بل يفرض عليها شيئا من نفسه وشيئا من ذهنه ونبع فكره بعيدا عن الطبيعة التقريرية والصورة المكررة لكى يقوم بذاته ويحيا سليما بارتكازه على قاعدة قوية مسايرة لتطور الحياة المعاصرة ومفاهيم الناس بالتكيف الذى يتفق وميول الوقت ، والحفاظ على الجوهر العربى الأصيل الذى يمكن أن يقنعنا بقيمته الحقيقية دون أى تعصب أو محاولة التنكيل بالغير من أجل شهوة السيطرة العمياء واغتنام مكاسب وقتية تزول بزوال المؤثر .

ان التراث العربى الخالد خليق أن يحظى باهتمام الفنانين التشكيليين العرب فهو مادة خصبة لاستيحائه والاقتباس الواعى منه استهدافا لمولد فن قومى قوى له مظاهره الخاصة ومشخصاته النوعية التى تحمل فى تضاعيفها سمات التفوق والامتياز والنبوغ . والذين يتجاهلونه أو يهملونه يتورطون فى خطأ جسيم حين يدعون من باب

التبرير أنه متخلف أو أنه عسير التقبـل في العصر الحاضر ، ناسين أن الثقافة القومية العربية هي جماع حياة شعبنا في تاريخه القديم ، وعلاقته المتشابكة مع غيره من الشعوب في الماضي والحاضر ، فالجديد في مظهره قديم في جوهره .

ولعل من الملائم أن يضع الفنانون أمامهم أكثر ما يمكن من عناصر التراث الفني والجذور التاريخية التي تحمل جزءا كبيرا من حقيقتنا لمحاولة فهمها وتمحيصها وادراك وحدة المعنى والوظيفـة التي تكمن في المركب الشكلي والارتباط المباشر بكل العناصر والمفـردات التي يمكنهم بلورتها ومعالجتها فنيا وتقليبها على وجوهها برموز وأشكال متجددة لها ارتباطها بالنسـبة لحياتنا الراهنـة وللعصر الذي نعيشـه ، وبالنسبة للفـكرة والعاطفة ، أي باظهار شيء من طبيعتهم وجـوهرهم الحق في ضـوء التطبيق المثمر الذي يزيدها تأكيدا ووضوحا .

معنى هذا أننا نؤكد ضرورة الافادة العملية من تراثنا الفني الأول وعدم تجاهله أو اسقاطه ، واتخاذه أساسا ومنطلقا لتفهم الواقع وزيادة الوعي الناشيء بالمعايير العربية والوقوف بحزم تجاه المؤثرات والتيارات الخارجية الهدامة . ومن واجبنا أن نبذر جميع العناصر والعـوامل التي تضمن تحقيق هذا الهدف العظيم الذي هـو سلاح من أمضى الأسلحة في سياسة التصحيح لانشاء فن عربي قومي اصيل .

الفنون التشكيلية العربية يجب أن تكون في متناول الجماهير :

ظلت الارستقراطية المتعـالية ردحا طويلا من الزمن تكتنز الأعمال الفنية التشكيلية التي نفذتها أيد أجنبية داخلية في أغلب الأحيان تفتقر الى الأصالة والعمق ، وفي أقل الأحايين كانت من انتاج الايدي الوطنيـة ، فكانت الفنون الجميلة من شعارات هذه الارستقراطية ، ولم يكن الدافع الحقيقي الى اكتنازها في أحيان كثيرة الايمان بها أو تقديرها ، بل كانت في الأغلب الأعم من ضروراته الاحساس بالثراء والجـاه والامتلاك والمباهاة والفخر والادعاء الكاذب بتقدير الفن وسـمو الذوق والتظاهر الأجـوف والاستعراض الشـكلي ، على حين كانت الجمهرة العظمى من أفـراد الشعب وعامة المواطنين محـرومة من مجـرد النظر الى آثار الفنون وبدائعها لتعسر ظروفهم الاقتصادية والثقافية . وكان هؤلاء الارستقراطيون لا يعترفون في قليل أو كثير بجهد الفنان العربي المعاصر ولا يقرون بكفايته فانصرفوا الى اقتناء أعمال الفنانين الغربيين أو جمع مستنسخاتهم التي تفرض من الخارج مهما يكن وزنه ومهما تكن قيمته استصغارا لشأن كل ما هو عربي .

ولما كانت الفنون في حقيقتها تقوم على خدمة الجماعات التي تنشأ فيها وخدمة الملايين من أفراد الشعب ، فان هذه النظرة الرجعية والخدعة الكبرى تصبح باطلة ويجب مقاومتها وفك الحصار المضروب عليهـا حتى تتاح الأعمال الفنية وتكون في متناول الجماهير الغفيرة من أبناء الشعب .

وهذا بدوره يحدونا الى ان نؤكد قيمة الفنون الشعبية التشكيلية تلك الفنون الفطرية المتوارثة التى ينطلق فيها الخيال من نبع الشعور اكثر مما ينطلق من نبع الفكر ، والتى تمتاز ببساطة القالب وروعة المضمون فيما يرتبط بمظاهر الوجود واشكال الحياة ، والتى يتم بها التفاعل الحميم والاستجابة النفسية المباشرة والشحنة العاطفية المتقدة.

الفن التشكيلى العربى يجب ان يحتل مواقعه فى احضان الطبيعة الطلق :

ان قصر الأعمال الفنية التشكيلية على المعارض العامة والمتاحف الرسمية وعرضها فى بعض القاعات الأهلية والغرف المغلقة لا يتيح للجماهير الغفيرة من الناس ان يحسوا وجودها او يستخلصوا حقائقها او يتذوقوا قيمها والوقوف على دقائقها واسرارها . وهذا من شأنه ان يخلق افرادا عاجزين عن تذوق الجمال فى الآثار الفنية التشكيلية ولا يهيىء الظروف المواتية لتربيتهم وتثقيفهم .

لهذا كان لزاما ان نبادر بعلاج هذا النقص عن طريق تحرير جانب من هذه الأعمال واخراجها من سجنها لتقام فى الخارج بين احضان الطبيعة فى الميادين وفى الحدائق لعامة وعلى واجهات العمائر الضخمة وفى مداخل الدور الرسمية لتجد مكانها عالى الشأن متين الأساس فى حياة الناس اليومية ليتشبعوا بها ويتمثلوها وجدانيا وروحيا .

معنى ها اننا نمهد للجماهير الغفيرة ان تتذوق الجمال وان تتجاوب مع الفنان المبدع ومع خلقه الفنى تجاوبا حميما ومباشرا ، وان يتاح لها الحكم على هذه الأعمال التى تراها دائما بين ظهرانيها مع احترامها وتقدير شأنها وقيمتها واجلال مبدعيها وفق ما تثيره فى اذهانها من معان وفى قلوبها من مشاعر .

الفنون التشكيلية العربية لابد وأن تسهم فى خدمة الجماعة وظيفيا :

ان الفنون التشكيلية العربية لابد لها من مقومات اصيلة تهدف اول ما تهدف الى خدمة الجماعة التى تنشأ فيها بحيث تقابل احتياجاتها ومطالبها وتزودها بمطالب المجتمع الحيوية الحديثة وخدمة القضايا الملحة من اجل رفع مستواها وتحقيق اهدافها ، ومن اجل الوفاء بمتطلبات العصر ومهامه وتغطية ميول الوقت ومن اجل مواجهة معضوت الحياة الراهنة ، ومن اجل الانفتاح المشرق على العالم الحديث ، ومواكبة المحاولات الجادة المستمرة فى التكيف والملاءمة مع الحياة العصرية الحاضرة مستودع الجمال والنور والأمل ، مع ايقاظ القدرات الفنية لدى الفنانين وحفزها على الابداع فى رحاب التجارب الذاتية والبيئات المحلية ، واختيار الأشكال التعبيرية التى تتصل بمضموناتها اتصالا طبيعيا مع تآزر الأفكار والصور تآزرا وثيقا يحقق التوافق الذى ننشده .

تاصيل الطابع العام للفنون التشكيلية العربية :

مايزال الطابع الفنى العام المميز للفنون التشكيلية العربية فى الوقت الراهن فى مسيس الحاجة الى ان يترك آثاره القوية وبصماته العميقة التى تدل عليه ، وأن ينفرد بايضاح مقوماته الفنية الخاصة ، وأن يقيم له صرحا فنيا يتميز عن غيره بأسلوبه المبتكر الذى يمكن التعرف عليه دون شك أو تردد ، والعمل على تخليصه من التمويه والتضليل ومن الادعاءات الباطلة والنظائر الزائفة ، وأن يتحرك من داخل أرضه لا من خارجها ، وتكييفه وفقا لأحدث الاتجاهات الفنية التى تجنح الى القيم الانسانية والى المثاليات العريقة التى تواجه واقع الحياة ومشكلات الأحياء ، لا بالمنطق المترنح والفكر النائم ، بل بيقظة العقل المرنة وصحوة الضمير الواعى التى تفتح الباب على مصراعيه أمام أجتهاد المسايرة الناهضة لروح العصر وتطلعاته ، بين الوسط الاجتماعى للشخصية العربية ، وبين منطق التعبير المبنى على الثقة والوضوح والصدق والصراحة وعدم الترخص والابتذال .

الفن التشكيلى العربى أداة هامة فى دعم العلاقات الانسانية وخلق الأواصر القوية :

فى ممارسة الفنانين للعمل الفنى التشكيلى على اختلاف صوره ، وفى جو الانتاج المشترك تتولد علاقات كريمة أساسها المحبة والولاء والتعاون مما يبعث على ربط بعضهم بالبعض الآخر ، ويظل اتحاد الأواصر المتمثل فى الادراك الناجم عن الحوار المتبادل وارتياد المجهول والمعاناة بين جمهرة الفنانين فى تناول العمل الفنى قائما ومتجددا وناميا ، كما يتجلى فى الخبرات النوعية المطروحة المشتقة من بصمات التشكيل التى يتوصلون اليها بالفكر والبحث والتأمل والدراسة والتجريب والتوافق والتآزر والانسجام فى خبرات تجىء مكتملة ، كما يتجلى التكيف المناسب والاستجابة الطيبة التى تقضى على الأثرة والفردية وتجاهل الآخرين والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة وتحقيق الوحدة والتقارب والتآلف مهما يكن من اختلاف أو تباين فى الأساليب والاتجاهات القائمة .

ان الخبرات الفنية التى هى حصاد الفنان لا تتم دورتها داخل كيان الفرد منعزلا عما حوله وعمن حوله ، بل هى تفاعل بينه وبين مايدور فى وسطه بالوجود المتلاحم المملوء الكامل المتسق مع الكل الذى يحتويه فى أسرة واحدة وتضافر مشترك .

الفن التشكيلى العربى ينبغى ان يلتزم بالقيم الروحية والخلقية :

يعتبر الفن التشكيلى العربى من أهم الجوانب التى تحقق استثمارا خلقيا ملموسا لدى الفنان الممارس حيث يتخلل العمل فى مجال الفن التشكيلى ما يلى :

● الاعتماد على النفس وازدياد احساس الفرد بذاته وبالشعور بالعصامية وبالثقة مع بذل الجهد فى محاولة التعبير عن الذات ودعم الشخصية .

● يهيىء الفن التشكيلى العربى فرصا متاحة لبناء نظم دقيقة فى نسيج المهام الاجتماعية والانسانية التى تفرضها الأعمال الفنية ذات الجهود الجماعية المشتركة على أساس من التضافر والتفاهم والتبادل الحر .

● يعالج الفن التشكيلى العربى كل ما هو نبيل وجليل ، ويحطم الفواصل المصطنعة التى تفرضها ماديات الحياة الصرفة متعارضة مع ثالوث القيم الأساسية الأخلاقية التى يسعى الى تحقيقها وهى « الحق والخير والجمال » .

● الفنون التشكيلية العربية لها دورها الايجابى فى المجالات الدينية من أعمال وايمان وعمل وترشيد وتوجيه ، وهذا بدوره يعكس على الطفولة وعلى الشباب الصحة النفسية قبسا من النور والهداية .

● الفنون التشكيبية العربية عماد من عمد الدين ، وعمد الحياة ، وعماد كل وجود ، ولقد اتهمت الفنون القديمة فى أحيان كثيرة ، ومن بينها فنوننا العربية بأنها كانت فى كثير من ميادينها المختلفة خاضعة لسيطرة الدين للتعاليم الروحية المقدسة ، الا اننا يمكننا أن نقول كذلك ان الدين والأخلاقيات حينذاك كانت خاضعة لسيطرة الفن والفنان ، وليس الأمر على هذين الوجهين بدعا وليس فيه غرابة .

● الفنون التشكيلية العربية يجب أن تتجه بوسائلها المختلفة الى تربية الشعب عن طريق تناولها لمعالم البطولات الفذة والأمثلة الفريدة والاتجاهات الوطنية والمعانى الطيبة لتكون أداة حية لشحذ الهمم وتوليد الانفعالات القوية التى تثير فى نفوس المواطنين الحمية والشجاعة الأدبية .

وسائل التنفيذ « الخامات » والموضوعات فى مجال التشكيل الفنى لبناء الانسان العربى :

ينبغى أن يوجه الفنانون التشكيليون العرب فى الوقت الحاضر عنايتهم الكاملة نحو استخدام الخامات وبخاصة ما هو قائم منها فى البيئة المحلية استخداما عمليا حديثا ومتقدما يقوم على التجارب العلمية فى صياغات تشكيلية ترتبط بمشاعر الفنان وتحفظ افكاره وأساليبه فى الموضوعات التى يعالجها ، الموضوعات التى تحفظ فى طياتها نبضات الأحاسيس ومصادر الأمجاد والاهتمامات بالنواحى المعاصرة كالانشاء والتعمير والتصنيع والبناء والانتاج المستحدث والانتصارات المشرفة ، وغيرها من الموضوعات التى تعى الجماهير الشعبية كيانها ، وتجد نفسها

مرة أخرى من خلال ابداع الفنان لها فتحس شعورها الشخصى من خلال هذا الانتاج فى تعبيره الصادق عنها وصياغاته الجمالية لها .

اما أولئك الذين يتحول لديهم مفهوم الفن الى نوع من الغيبوبة العقلية التى تواجه الحياة القائمة بالأسلوب المسرف والاتجاه المترنح البعيد عن الادراك الواعي والاختيار المتزن ، تلك النزعات والاتجاهات الشاردة المضللة والتيارات المتطرفة الداعية الى الانحلال المثيرة للريب الجامحة فى وجه لمبادىء القويمة والمثل السامية ، أو الخارجة على المألوف من أذواق الناس فلنهم يحرجون أنفسهم ويحرجون غيرهم ممن يسيرون على دربهم على غير هدى ، بل يحرجون الحياة الدارجة التى يحيونها ، اذ ليس من الكسب للحاسة الفنية أن تدب فى تلك المتاهات التى تفقد العمل الفنى سحره وجلاله وقدسيته .

ان دراسة البيئة المحلية ودراسة امكاناتها الحقيقية : من خامات وموارد وعناصر ومواد طبيعية أولية وفهم الثروات المحلية بكل كنوزها ومظاهرها ومقوماتها الزراعية والمعدنية والحيوانية وادراك هذه الامكانات يتطلب علما ومعرفة وتجريبا وخبرة وتطويرا فى الفهم والتطبيق حتى يتمكن الفنان من أن يستخدم تلك الموارد أفضل استخدام من الناحيتين الجمالية والنافعة لتحقيق دورها فى التنمية الاقتصادية ورفع المستوى وزيادة الانتاج مع الانفتاح على ما هو انسانى ونافع منها بفكر مدرك متابع مفاضل متحيز .

أن الصراع الذى يخوضه الفنان مع الخامة من أجل تطويعها للعمل المنتج صراع مشروع يتوخى السيطرة عليها وامتلاك زمامها لتحقيق الخبرة العملية واضافة النمو والتجدد ، وعلى أن تكون الأعمال الناتجة محددة بملامح عربية صميمة بحيث تصبح فى تطورها مرآة لنفوسنا ولتاريخنا ولشخصيتنا المتميزة عن سواها ، ونجعلها نسيجا دقيقا من حياتنا اليومية الخاصة .

ولعل من الأمور الواجبة أن يفرض الفنان التشكيلى العربى على المادة شيئا من نفسه وشيئا من ذهنه بحيث يستخدم خاماته بروح التعاطف معها ، والا يقف منها موقفا سلبيا ، ولابد أن يتجلى فى العمل طابعه الشخصى وفكره الذاتى وتفاعله الوجدانى ، وهذا شرط أساسى لصيانة مواهبه وعدم تبديد كفايته .

رسالة النقد الفنى للفنون التشكيلية العربية :

لعل من أهم المشكلات الفنية التى يعانى منها المجتمع العربى بعامة مشكلة الاهتداء الى العناصر الممتازة القادرة المثقفة من نقاد الفن التشكيلى وأئمته ، ولعل ما يكتب فى الصحف والمجلات عن تقويم الأعمال الفنية وتحليلها وما يتصل بمعارض الفن التشكيلى التى تقام هنا وهنالك ،

وما يقال عن الفنانين وما ينشر فى مجال النقد الفنى على مستوى الكتب الخاصة أو النشرات الدورية أو أدلة المعارض ما يشير الى قلتها ومحدوديتها .

لهذا كان من الواجب أن تتجه الدول العربية الى اعداد كوادر يتم تدريبها واعدادها على مستوى رفيع فى مضمار النقد المتخصص ، فان النقد السليم أداة من أهم الأدوات الفعالة فى نمو العمل الفنى والأخذ بيد الفنان نحو التعبير الحى والتحسن المطرد والاهتمام بعمله حتى يكتسب النضج والحذق والسير على النهج الواضح والتمثل المبين .

وربما كان من المفيد أن نكثر من عقد مؤتمرات تعالج موضوعات النقد الفنى يدعى لها الصفوة المختارة والعناصر الموهوبة التى تملك غزارة المادة فى هذا الحقل الوسيع للتعرف عن كثب على آرائهم الحرة فى الحركة الفنية العربية الحالية وكيفية الأخذ بناصرها مع العناية القصوى بالتأليف والدراسات والمباحث المتطورة فى هذا المضمار وحفز المهتمين والمتذوقين على دوام الاطلاع والتعمق الثقافى لتفادى أسباب الاخفاق وتجاوز مواطن الضعف والتغلب على المشكلات القائمة .

وفى مجال الحديث عن النقد الفنى يجب أن ننوه بضرورة اتجاه النقد الى الناحية البناءة وليس الى الهدم ، وأن يكون وسيلة فعالة لايجاد الحلول والتوصل الى تلافى القصور والقضاء على المشكلات وتفادى المؤثرات التى قد تعطل سير العمل وتكامله مع تحديد المستويات الفنية من حيث قوتها أو ضعفها ، كمالها أو نقصها ، وتحرى القيم الجمالية وآثارها الوظيفية من خلال الأحكام النقدية المبسطة والكشف عن الحقائق التى تكمن فى العمل الفنى من واقع العناصر التى يشتمل عليها البناء الفنى الناتج .

والتقويم الناجح هو الذى يحقق للفنان نموا فكريا وفنيا ، كما يحقق له التكيف السليم والقدرة على التمييز كما يؤدى الى دعم شخصيته وتأكيد شعوره بذاته .

المؤلفات الحديثة فى مجالات الفنون التشكيلية العربية :

تفتقر المكتبة العربية الى الكثير من الكتب والمؤلفات التى تسجل الأعمال الفنية التشكيلية العربية فى مختلف الدول العربية وتتعرض لها بالتحليل والدراسة ، وتزيد فى تأكيد خصائصها ومن الوسائل العملية فى هذا الشأن أن تتكون طائفة من الكتاب القادرين على بلورة الفكر العربى المرتبط بمجالات الفنون التشكيلية ، بروح الرغبة فى تحقيق هذا الواجب المقدس فى كل بلد عربى ، وأن تتهيأ لهم لقاءات جماعية بين الحين والحين لتبادل هذه الخبرات ونقلها من محيط عربى الى محيط عربى آخر ، مع

الربط بينها برباط وثيق والعمل على تصحيح المزاعم الزائفة التى أدت فى كثير من الأحيان الى تضليل الرأى العام والتلفيق والايهام بما لا كيان له .

ولعل من المخجل أن تبادر بعض دور النشر الأجنبية فى الخارج بهذا الدور بصورة متجددة وباهتمام ملحوظ ، على حين تظل الأقلام والجهود العربية متوقفة أو متكاسلة باستثناء بعض الحالات الفـــردية المحدودة ، الأمر الذى يتطلب انقاذا عاجلا وروحا ثوريا حاسما .

وبعد ، فان مشكلات الفنون التشكيلية العربية المعـــاصرة لا تحل أبدا بالأمر والقهر ، انها تحل عادة برحابة الصدر وبالأفق المتسع وبالجدل المتزن وبالاقناع والاقتناع وبالآراء البناءة المتبادلة وبالأفكار القابلة للأخذ والعطاء .

وتطوير الفنون التشكيلية العربية لا يأتى الا بتضافر الجهود ، جهود جميع الفنانين والمربين المخلصين من أبناء الدول العـــربية ، الأمناء على تلك الرسالة فى الحاضر والمستقبل .

فلنتعاون جميعا من أجل هذه الغاية ، ولنشارك معا فى قوة دافعة وفى وحـــدة شاملة بكل ما نملك من عـــدة وطاقة وحيـــوية وكفاية ، ولنحمل معا تلك المسئولية الوطنية بروح الأمل والحب والتفاؤل وانكار الذات ، ولن نعجز باذن الله عن اعادة الخلق والبناء .

وجهنا الله جل وعلا الى الحق والهمنا الرشـــد والصواب وأضـــاء قلوبنا بأنواره وهدانا سبلنا ووهبنا قمة الاتقان وحسن الدراسة وصحة العمل .

التعليم والنظرية التكاملية • عند الغزالى (١)

الدكتور : سعد اسماعيل شلبى
كليـــة التربية بطنطا

اقصد « بالنظرية التكاملية فى العملية التعليمية » أن هذا العـــالم الكبير له آراء قيمة فى المجال التعليمى التربوى ، وأن بين هذه الآراء من التناسق والتوافق ما ينتهى بها الى التحديد من جهة والشمول من جهة أخرى .

وتحديدها ووضوحها سوغا لى أن أطلق عليها اسم « النظرية » ، شمولها وآستيعابها أتاحا لى أن أصفها بالتكاملية .

واعتمدت فى هذا المقال على تتبع هـــذه الآراء فى الجـــزء الأول من كتابه القيم « احياء علوم الدين » فوجدت مؤلفه يهتم بالعلم والتعليم ، ويضع لهما المناهج وطرق التدريس ، ويعنى بالعالم والمتعلم ، ويدعوهما الى التحلى بصفات معينـــة تيسر لهما أن يتفاعو ويتجاوبا ، ويعملا معا على احياء العلم ، والافادة منه فى الحياتين : الدنيا والآخرة .

---

(١) أبو حامد الغزالى (١٠٥٩ — ١١١١ م) فقيه فيلسوف من دعاة الدين ، والاصلاح الاجتماعى . ولد بطوس من أعمال خراسان ، اهتم منذ نشأته بدراسة الفقه ، واستوعب فلسفة الفارابى ، وابن ســينا ، واشتغل بالتدريس فى المدرسة النظامية ، وارتحـــل الى بلاد كثيرة فى : العراق والشام ومصر ، والجزيرة العربية ، وتبين له أن العلوم الدنيوية التى درسها لم تكن كافية فانقطع الى احياء علوم الدين بالاعتماد عـــلى الكتاب والسنة ، ودافع عن الاسلام بحرارة وصدق وايمان ، فلقب « بحجة الاســـلام ، وعالم العلماء » وله مؤلفات كثيرة أهمها فى المجال التربوى : كتابه : « احياء علوم الدين » ورسالة « أيها الولد » وهذه الرسالة — مع صـــغرها — غاية فى الأهمية ، ففيها يركز عـــلى آرائه التربوية التى نثرها فى كتابه الكبير « احياء علوم الدين » ، فيهيب بالنشء أن يقصدوا الى احياء الشريعة ، وتهذيب الخلق ، وأن يصـــلوا العـــلم وبرهن لهم أن « العلم من غير عمل جنون ، والعمل بغير علم لا يكون » . ومنظمة اليونسكو — ايمانا منها بأهمية هذه الرسالة — ترجمتها الى اللغتين : الانجليزية والفرنسية .

رأى الغزالى أن العملية التعليمية لا تكون ، ولا تؤدى الغرض منها الا معتمدة على :

— العلم : قيمتـه ومادته .

— المتعلم : صفاته وحقوقه .

— المعلم : واجباته وحقوقه .

فاهتم أولا بالاشادة بالعلم ، والكشف عن قيمته العظيمة ، ولعله صنع ذلك حتى يغرى به كلا من العالم والمتعلم .

واهتم ثانيا بالمتعلم ، لأنه المحور الذى تدور حوله العملية التعليمية .

ثم اهتم أخيرا بالمعلم ، لأنه الواسطة بين العلم أو المادة ، وبين المتعلم أو التلميذ الذى تعنى بتوصيل المعارف اليه ، وبتربيته وتهذيبه ؛ واذا تطرق النقص أو الفساد الى ركن من هذه الأركان فسدت العملية التعليمية ، ولم يتحقق الغرض منها .

* * *

وقد سار الغزالى على منهج يكاد يلتزمه عند الحديث عن كل ناحية من هذه النواحى :

يستفتى فى بادىء الأمر القرآن الكريم ، فيقتبس منه ما يؤيد وجهة نظره .

ثم ينعطف على الحديث الشريف ، فيلتمس منه ما يؤيده ، ثم يعرض من الأخبار وسيرة السلف ما يرى فيه تطبيقا لما جاء فى القرآن ، ولما أشار اليه الرسول — صلى الله عليه وسلم .

يصنع ذلك فى أمهات الأفكار ، وأصولها الكبرى ، ويدع الجزئيات ، لأنها تتعلق بأغصان هذه الأصول ، فما يصدق على الكل يصدق على أجزائه وجزئياته .

* * *

الركن الأول — الذى تقوم عليه نظريته : العلم ، قيمته ، ومادته : حسب العلم شرفا ان يعظمه الله ، ويشرف به العلماء ، فقد رفع

المؤمنين ، ثم رفع العلماء عليهم درجات : « يرفع الله الذين آمنـوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (١) .

وجعل العلماء فى الدرجة الثالثة بعده عز وجل ، وبعد ملائكته ، وذلك فى قوله : « شهد الله أنه لا اله الا هو والملائكة وأولو العلم قائما بالقسط » (٢) .

يقول الغـزالى — تعليقـا على ذلك — « وناهيك بهذا شرفا ، وفضلا ، وجلاء ونبلا » (٣) .

ويسوق قول الرسول عليه السلام « العلماء ورثة الأنبيـاء » ثم يعقب بقوله : « ومعلوم أنه لا رتبة فوق النبوة ، ولا شرف فـوق شرف الوراثة لتلك الرتبة » (٤) .

ومن محاورات السلف وأحاديثهم بطل تعظيمهم للعـلم والعلماء ، فهذا هو على بن أبى طالب ، يحاور كميل فكان مما قال :

« يا كميل ، العلم خير من المال ، العلم يحرسك ، وأنت تحـرس المال . والمال تنقصه النفقة ، والعلم يزكو بالانفاق » ويقول الامام على ، — رضى الله عنه :

ما الفخر الا لأهل العـلم انهم ... على الهدى لمن استهدى أدلاء
وقدر كل امرىء ما كان يحسنه ... والجاهلون لأهل العلم أعداء
ففز بعلم تعش حيا به أبدا ... الناس موتى وأهل العلم أحياء

وقال ابن عباس — رضى الله عنهما — خير سـليمان بن داود — عليهما السلام — بين العلم والملك والمال ، فاختار العلم ، فأعطى الملك والمال معه .

وسئل ابن المبارك : من الناس ؟ فقال العلماء (٥) .

وهكذا يسوق الغزالى من الأدلة النقلية ما ينتهى به الى أن الذين يستحقون الانسانية هم العلماء وحدهم ، وأما من عداهم من البشر فهم أحقر من أن ينالوا هذا الشرف .

---

(١) سورة المجادلة آية رقم ١١ .
(٢) سورة آل عمران آية رقم ١٨ .
(٣) احياء علوم الدين ص ٨ .
(٤) المرجع نفسه ص ٩ .
(٥) المرجع نفسه ص ١٣ .

هذه نقول يؤيد بها الغزالي قيمة العلم ، ومتتبع آرائه لا يجده يقف عند هذا الحد ، بل يعتمد على عقله فى تفضيل العلم ، وسيادته ، فيقرر : أنه فضيلة فى حد ذاته ، وعلى الاطلاق ، لأنه لذيذ فى نفسه ، فيكون مطلوبا لذاته ، وان لم يكن مطلوبا لذاته ، فهو اما لأمر اخروى أو دنيوى، والشيء بشرف ثمرته ، وثمرته القرب من رب العالمين ، والالتحاق بأفق الملائكة ، ومقارنة الملأ الأعلى ، — هذا فى الآخرة .

وأما فى الدنيا ، فالعز والوقار ، ونفوذ الحكم على الملوك ، ولزوم الاحترام فى الطباع ، حتى ان الأغبياء والأجلاف يصادقون طباعهم مجبولة على لشيوخهم ، لاختصاصهم بمزيد من التجربة ، بل البهيمة بطبعها توقر الانسان ، لشعورها بتمييز الانسان بكمال مجاوز لدرجتها » (١) .

وبذلك تتعاون الأدلة النقلية والعقلية على بيان قيمة العلم ، والغزالى بذلك يهدف الى ترغيب الناس جميعا فيه ، عالمهم وجاهلهم ، تلميذهم ومعلمهم حتى يقبلوا عليه ويتدارسوه بشغف واهتمام ، وحماسة تيسر لهم طريق العلم وتقفهم على كثير منه ، ماداموا قد جاءوا الى حوزته بمحض ارادتهم ، دون ما قسر أو ارغام.



تلك قيمة العلم ، أما مادته : فطريقة الغزالى فى الحديث عنها تتلخص فى استعراض آراء الآخرين ، وتأملها ، ثم التصريح برأيه .

وقد رأى أن كل فريق من العلماء يتعصب لمادته ، ويفرض تعلمها على الناس : فالمتكلمون يدعون الى علم الكلام ، فيه يدرك التوحيد ، ويعلم به ذات الله سبحانه .

والفقهاء يفرضون علم الفقه ، فيه تعرف العبادات ، والحلال والحرام من المعاملات وهكذا .

وخلص من النظرة العامة الى قسمة ثلاثية للعلوم :

— قسم مذموم قليله وكثيره .

— وقسم محمود قليله وكثيره .

— وقسم يحمد منه مقدار الكفاية ، ولا يحمد الفاضل عليه

فالنوع الأول مالا فائدة فيه فى دين ولا دنيا ، كعلم السحر ، والطلسمات والنجوم .

---

(١) المرجع نفسه ص ٢٢ .

والنوع الثانى هو الذى يتوصل به الى سعادة الآخرة ، وهو محمود الى أقصى غايات الاستقصاء ، وهو العلم بالله تعالى وبصفاته وأفعاله وسنته فى خلقه ، وقال عن هذا النوع : « انه البحر الذى لا يدرك غوره ، وانما يحوم الحائمون على سواحله وأطرافه بقدر ما يسر لهم » (١) .

والنوع الثالث : فهو كل علم لا يستغنى عنه فى قوام أمور الدنيا ، كالطب ، اذ هو ضرورى فى حاجة بقاء الأبدان ، والحساب فانه ضرورى فى المعاملات وغير ذلك من العلوم ، التى لو خلا البلد ممن يقوم بها حرج أهل البلد ،واذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين ، « فان فى كل منها اقتصارا وهو الأقل ، واقتصادا وهو الوسط ، واستقصاء وراء ذلك الاقتصاد لا مرد له الى آخر العمر » (٢) .

والغزالى بحكم تدينه مال الى العلوم الشرعية ، وقال : انها محمودة كلها ، يستوى فى ذلك **أصولها** : كالعلم بالكتاب والسنة ، واجماع الأمة وآثار الصحابة .

وفروعها : كالفقه وعلم أحوال القلب .

ومقدماتها : كاللغة والنحو .

ومتمماتها : كتعلم القراءات ومخارج الحروف والتفسير .

وبحكم فلسفته وتصوفه جعل علم المكاشفة ، وعلم الباطن غاية العلوم ، واطمأن الى من نادوا بهذا الرأى ، وأكثر من الاستشهاد بما قرروه مثل قول بعض العارفين :

« من لم يكن له نصيب من هذا العلم أخاف عليه سوء الخاتمة ، وأوفى نصيب منه : التصديق به ، وتسليمه لأهله ... واقل عقوبة من ينكره أنه لا يذوق منه شيئا ، وينشد على ذلك قوله :

وارض لمن غاب عنك غيبته   فذاك ذنب عقابه فيه (٣)

وطريق هذا العلم تزكية القلب وتطهيره من كل صفاته المذمومة .

ومن علاماته : ما يحس به صاحبه من نور يظهر فى قلبه .

وثمرته تحصيل المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه ، وبصفاته الباقيات التامات .

وبعد أن أفاض الغزالى فى هذه العلوم قال :

« وبالجملة فالمرضى عند العقلاء أن تقدر نفسك فى العالم وحدك مع الله ، وبين يديك الموت ، والعرض والحساب ، والجنة والنار ، وتأمل فيما يعنيك مما بين يديك ، ودع عنه ما سواه والسلام » (٤) .

* * *

(١) المرجع نفسه ص ٦٥ .
(٢) ص٦٦   (٣) المرجع نفسه ص٣٤   (٤) المرجع نفسه ص٦٩

والركن الثانى : مما تقوم عليه نظرية الغزالىالتكاملية فى التعليم : المتعلم : صفاته ، وحقوقه :

ويقدم بين يدى الحديث عن هذا الركن الأدلة عـــلى شرف التلمذة وطلب العلم ويستدل على ذلك ببعض آى القرآن ، وببعض الأثر المروى عن الرسول وبالمأثور عن الصالحين : صحابة أو غير صحابة .

فالله — عز وجل — يقول : « فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهـــوا فى الدين » (١) ويقول : « فاســـألوا أهـــل الذكر ان كنتم لا تعلمون » (٢) .

ومن أحاديث الرسول : « من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقا الى الجنة » . وقوله : « باب من أبواب العلم يتعلمه الرجـــل خير له من الدنيا وما فيها » .

وقوله : « أطلبوا العلم ولو بالصين » . وأحاديث كثيرة غير ذلك .

وقد يهدف الغزالى من الاستكثار منها أن يبرهن على شرف العلم ، وشرف المتعلم ويدلل فى الوقت ذاته على أن الله راض عنه ، وانه ينبغى ألا يبخل الانسان بالجهد والمال فى سبيل العلم ، واختيار أدل الطرق اليه.

وقـــد قال بعض الحكماء : « انى لا أرحم رجالا كرحمتى لأحـــد رجلين : رجل يطلب العلم ولا يفهم ، ورجل يفهم العلم ولا يطلبه ، وطلب العلم والجهاد صنوان ، فمن رأى أن الغدو الى طلب العلم ليس بجهاد فقد نقص فى رأيه وعقله » .

وقد سبق أن قررالغزالى أن العلم أفضل الأمور ، ومن هنـــا كان « تعلمه طلبا للأفضل » (٣) وهذا هو دليله العقلى على شرف التلمذة .

ولهذا الدارس حقوق ، وعليه واجبات :

فمن حقوقه — اذا كان صبيا — أن نرغبه فى العلم بشتى الوسائل المحببة اليه ، ويشير الغزالى الى ذلك اشارة لطيفة بقوله :

« اذ لولا الوعد بالكرة والصولجان ، واللعب بالعصافير ، ما رغب الصبيان فى المكتب » (٤) .

---

(١) سورة التوبة آية رقم ١٢٢ .
(٢) سورة النحل آية ٤٣ .
(٣) احياء علوم الدين جـ ١ ص ٢٢ .
(٤) المرجع نفسه ص ٨١ .

ومن حقوقه أن يقوم بالتدريس له مدرس ينهض بشرف هذه المهنة ، ويتحمل مسئوليتها .

وسنعرض ذلك بشيء من التفصيل عند الحديث عن واجبات المعلم عند هذا الامام العظيم .

ومن واجبات التلميذ الدارس — خاصة اذا كان مميزاً رشيدا — أن يطهر نفسه من رذائل الأخلاق ، ومذموم الصفات ، فالعلم عبادة القلب ، وصلاة السر وقربة الباطن الى الله تعالى ، وكما لا تصلح الصلاة التي هي وظيفة الجوارح الظاهرة الا بتطهير الظاهر من الأحداث والأخباث ، فكذلك لا تصح عبادة الباطن ، وعمارة القلب بالعلم الا بعد طهارته عن خبائث الأخلاق ، وأنجاس الأوصاف .

ومن واجبات التلميذ الدارس أن يقلل علاقته من الاشتغال بالدنيا ، ويبعد عن الأهل والوطن ، فان العلائق شاغلة وصادقة « وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه » (١) ، ولذلك قيل : « العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك ، ويضرب مثلا للفكر المتوزع على أمور تشغله بجدول تفرق ماؤه : فشربت الأرض بعضه ، واختطف الهواء بعضه ، فلا يبقى منه ما يجتمع ويبلغ المزارع (٢) .

ومن واجبات التلميذ الدارس ألا يتكبر على العلم ، بل يلقى اليه زمام أمره بالكلية ، ويذعن نصحه اذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق . ومن التكبر أن يستنكف عن الاستفادة الا من المرموقين ، المشهورين وهو عين الحماقة ، فان العلم سبب النجاة ، والسعادة والجهالة سبع ضار ومن طلب مهربا من ضراوة السبع لم يفرق بين أن يرشده الى الهرب مشهور الذكر او خامله ، فلا ينال العلم الا بالتواضع ، والقاء السمع ، ولذلك قيل :

العلم حرب للفتى المتعالى   كالسيل حرب للمكان العالى

فالحكمة ضالة المؤمن يغتنمها حيث يظفر بها .

وعليه أن يستقبل كل ما يلقى اليه بحسن الاصغاء ، والضراعة والشكر ، والفرح وقبول المنة ، ومهما أشار اليه المعلم بطريق في التعلم ، فليقلده ، وليدع رأيه « فان خطأ مرشده أنفع له من صوابه في نفسه »(٣).

---

(١) سورة الأحزاب آية رقم ٤ .
(٢) انظر احياء علوم الدين حـ ١ ص ٨٤ .
(٣) المرجع نفسه ص ٨٥ .

ومن حق معلمه عليه : الا يكثر عليه بالسؤال ، ولا يعنتسه فى الجواب ، ولا يلح عليه اذا كسل ، ولا يفشى له سرا ، ولا يغتاب أحدا عنده ، ولا يطلب عثرته ، وان زل قبل معذرته ، وان كانت له حاجة فعليه أن يسبق القوم الى خدمته .

ومن واجبات التلميذ الدارس أن يقصد بتعلمه بحلية باطنه وتجميله بالفضيلة ولا يقصد الرياسة ، والمال والجاه ومماراة السفهاء ، ومباهاة الأقران .

وهنا يلح الغزالى على أن يهدف الدارس الى دراسة علوم الآخرة متأثرا فى ذلك بفلسفته ، وبما شغل نفسه به ، ولكنه مع ذلك يشترط على الدارس — ليبلغ مراده فى تحصيل العلم — الا ينظر بعين الحقارة الى سائر العلوم فيقول :

« ولا تفهمن من غلونا فى الثناء على علم الآخرة تهوين هذه العلوم ، فالمتكفلون بالعلوم كالمتكفلين بالثغور ، والمرابطين بها والغزاة المجاهدين فى سبيل الله » (١) .

وفى الجملة : اذا جمع المتعلم ثلاثا تمت النعمة بها :

العقــل ، والأدب ، وحسن الفهم .

وفى الخبر « كنا أصحاب رسول الله — صلى الله عليه وسلم » أوتينا الايمان قبل القرآن وسيأتى بعدكم قوم يؤتون القــرآن قبل الايمــان ، يقيمــون حــروفه ، ويضيقون حــدوده وحقــوقه ، يقولون : قــرأنا ، فمن أقرأ منا ؟! وعلمنا ، فمن أعلم منا ؟! أولئك شرار هذه الأمة !!.

* * *

الركن الثالث : مما تقوم عليه نظرية الغزالى التكاملية فى التعليم :

المعلم : واجباته ، وآدابه ، وحقوقه .

وما يتصل بذلك مما ينبغى مراعاته عند التدريس .

وقد مهد الغزالى لآرائه فى هذا المجال ، ببيان شرف مهنة التدريس ، فبرهن على جلال المدرس ، وعظمة رسالته ، وأنها اســتجابة لأوامر الله عز وجل ، وتقرب اليه ، واستفتى فى سبيل ذلك القــرآن والحــديث ، والمأثور عن أعلام الرجال .

---

(١) المرجع السابق ص ٨٥ .

فالتعليم واجب كما يشير اليه قوله تعالى : « واذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ، ولا تكتمونه » (١) ، وكتمانه محرم لقوله تعالى : « وان فريقا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون » (٢) .

ثم ذكر بعد ذلك فيضا من الأحاديث الشريفة (٣) ، نكتفى منها بما يدل على أن الهدى والرشاد رهن بوجود المعلمين ، وأن الضياع والضلال يكونان بفقدهم !

اقرأ قوله صلوات الله عليه وسلامه : ان الله عز وجل لا ينتزع العلم انتزاعا من الناس بعد أن يؤتيهم اياه ، ولكن يذهب بذهاب العلماء ، فكلما ذهب عالم ذهب بما معه من العلم حتى اذا لم يبق الا رؤساء جهالا ان سئلوا أفتوا بغير علم فضلوا ، ويضلون » .

وكان أعلام السلف أحرص على فضيلة التعليم ، واستبقاء العلم به ؛ قال عطاء : دخلت على سعيد بن المسيب وهو يبكى ، فقلت :

ما يبكيك ؟!

قال : ليس أحد يسألنى عن شيء .

ولمثل ذلك خرج سفيان الثورى من عسقلان ، لأنه قدمها فمكث لا يسأله انسان !!

ويدل على فضل المعلم : ان العلم افضل الأمور ، فتعليمه افادة للأفضل ، والتعليم افضل من سائر الحرف ، والصناعات ، وذلك تشرف المحل الذى فيه التصرف ، فالصياغة افضل من الدباغة ، لأن محل الأولى الذهب ومحل الأخرى جلد الميتة . وبالقياس : نجد المعلم على قمة الشرف ، لأن المعلم متصرف فى قلوب البشر ونفوسهم ، واشرف موجود على الأرض من جنس الانس ، واشرف جزء من جواهر الانسان قلبه ، والمعلم مشتغل بتكميله ، وتجليته ، وتطهيره ، والنتيجة أن المعلم أشرف الناس جميعا (٤) .

وللمعلم عند الغزالى حقوق هى التى أشار اليها عند الحديث عن واجبات الدارس ، فأغلب هذه الواجبات — كما لحظنا — انما هى من اجل المدرس ، وفى سبيل تكريمه .

---

(١) سورة آل عمران آية رقم ١٨٧ .
(٢) سورة البقرة آية رقم ١٤٦ .
(٣) انظر : احياء علوم الدين حـ ١ ص ١٧ — ص ١٩ .
(٤) انظر المرجع نفسه ص ٢٣ .

أما الواجبات التى ينبغى على المعلم القيام بها فكثيرة ، تتصل :
اما بذاته وشخصيته .
واما بطرق تدريسه .

* * *

وفى مقدمة ما يتصل بذاته : نصح الغزالي أن يكون المعلمون متصفين : بالسكينة ، والوقار ، والتواضع ، لمن يعلمون ، ليتواضع لهم تلاميذهم ، وألا يكونوا من جبابرة العلماء ، فلا يقوم علمهم بجهلهم ، ويقال :

« ما أتى الله عبدا علما الا آتاه معه حلما وتواضعا وحسن خلق ورفقا » (١) .

وقال بعض السلف : « العالم اذا ضحك ضحكة مج من العلم مجة » ، وقيل : اذا جمع المعلم ثلاثا تمت النعمة بها على المتعلم : الصبر ، والتواضع ، وحسن الخلق (٢) .

وعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة ، فيعمل بعلمه ، ولا يكذب قوله فعله ، لأن العلم يدرك بالبصائر ، والعمل يدرك بالأبصار ، وأرباب الأبصار أكثر ، فاذا خالف العمل العلم منع الرشد ، وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تتناولوه فانه سم مهلك ، سخر الناس منه ، واتهموه ، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه ، فيقولون : لولا أنه أطيب الأشياء ، والذها لما كان يستأثر به ، ومثل المعلم المرشد من المسترشدين كمثل الظل من العود فكيف يستوى الظل ، والعود أعوج .

قال تعالى : « أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم » (٤) .

ولذلك كان وزر العالم فى معاصيه أكبر من وزر الجاهل ، اذ يزل بزلته عالم كثير (٥) .

وعلى المعلم الا يطلب على افادة العلم أجرا ، ولا يقصد به جزاء ولا شكرا ، ولا يرى لنفسه منة على تلاميذه — وان كانت المنة لازمة

---

(١) المرجع نفسه ص ١٢٨ . (٢) ص ١٣٠ .
(٤) سورة ابقرة آية رقم ٤٤ .
(٥) انظر احياء علوم الدين حـ ١ ص ٩٧ ، ص ٩٨ .

عليهم ــ بل يرى الفضل لهم اذ هذبوا قلوبهم لأن تتقرب الى الله تعالى بزراعـــة العلوم فيها ، كالذى يعيرك الأرض لتزرع فيهـــا لنفسك زراعة فمنفعتك بها تزيد على منفعة صاحب الأرض ، فكيف تطلب منة ، وثوابك فى التعليم أكثر من ثواب المتعلم عند الله ؟! (١) .

* * *

وفيما يتصل بتلميذه ناشد الغزالى المعلمين ان يكونوا أكثر اشفاقا على تلاميذهم ، وأن يكونوا منهم بمنزلة الآباء ، والتلاميذ بمنزلة الأبناء .

فاذا انحرف منهم تلميذ أو ساء خلقه ترفق المعـــلم فى تقـــويمه ، فيعرض ولا يصرح ، وبطريق الرحمة ، لا بطريق التوبيخ ، فان التصريح يهتك حجاب الهيبة ، ويورث الجـــرأة على الهجـــوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الاصرار .

ويلمح الغزالى ايجابية المنحرف فى تقـــويم نفسه ، وفرحـــه الى الاهتداء لمضمون التقويم ، فيقول : « التعريض يميل النفوس الفاضلة ، والأذهان الذكية الى استنباط معانيه ، فيفيد فرح التفطن لمعناه ، رغبة فى العلم ، ليعلم أن ذلك محالا يعزب عن فطنته » (٢) .

وينصح الغزالى المعلم الذى يتكفل بتدريس علم أن يفسح للمتعلم طريق التعلم فى غيره ولا يقبح فى نفسه العلوم التى وراء علمه ، ويعيب فى هذا المجال ما عرف عن بعض علماء اللغة من تقبيح علم الفقه ومعلم الفقه الذى يقبح علم الحـــديث والتفسير ، ويقول : ذلك نقل محض ، وسماع ، وهو شأن العجائز .

ومعلم الكلام ينفر عن الفقه ويقول : ذلك فروع ، وهـــو كلام فى حيض النسوان فأين ذلك من الكلام فى صفة الرحمن ؟

ثم يعقب على ذلك فيقول :

« هذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغى أن تجتنب » (٣) .

* * *

ومما يتصل بالتلميذ من جهـــة وبالمادة وطرق تدريسها من جهـــة أخرى : « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فالغزالى يرى أن العقل

---

(١) المرجع نفسه ص ٩٤ .
(٢) المرجع نفسه ص ٩٦
(٣) المرجع نفسه ص ٩٦ .

منبع العلم وأساسه ، وأن العقل شجرة والعلم ثمارها (١) ولكل فرد درجة فى الحياة بمقدار ما يتمتع به من العقل .

وأن للعقل اقساما أربعة :

أولها : الوصف الذى يفارق الانسان به سائر البهائم ، وهذا المقدار من العقل غريزة بها يتهيأ الانسان لبعض العلوم النظرية .

وثانيها : الوصف المميز بجواز الجائزات ، واستحالة المستحيلات كالعلم بأن الاثنين أكثر من الواحد ، وان الشخص الواحد لا يكون فى مكانين فى واقت واحد ، وهذا العقل صحيح فى نفسه ، ودليله هذه العلوم.

وثالثها : ما يستدل عليه بهذه العلوم التى تستفاد من الحنكة والتجربة ، فيقال عن المجرب بأنه عاقل .

ورابعها : ما يستدل به على عواقب الأمور ، والقدرة على قهر الشهوة الداعية الى اللذة العاجلة .

ثم يقول : فالأول هو الأساس والمنبع ، والثانى هو الفرع الاقرب اليه ، والثالث : هو فرع الأول والثانى ، اذ بقوة الغريزة والعلوم الضرورية تستفاد التجارب .

والرابع هو الثمرة الأخيرة وهى الغاية القصوى .

فالأولان بالطبع ، والأخيران بالاكتساب (٢) .

وانقسم الناس عنده الى : من ينتبه من نفسه ويفهم ، والى من لا يفهم آلا بتنبيه وتعليم ، والى من لا ينفعه التعليم أيضا ولا التنبيه » (٣)

ومن هنا دعا الغزالى وصولا الى ايضاح العلم وتجلبته للدارسين أن تحدد الأهداف وتوضح ، فان ذلك يثير نشاطهم .

ويوصى : بوثاقة الأدلة وقوتها ، لتكون الأفكار أكثر استقرارا (٤) والعلوم أكثر تمكنا فى العقول .

وينصح أيضا بالتدرج فى عرض الأفكار والعلوم ، فلا يخوض المعلم

---

(١) المرجع نفسه ص ١٤٠ .
(٢) المرجع نفسه ص ١٤٩ .
(٣) المرجع نفسه ص ١٥١ .
(٤) المرجع نفسه ص ٨٨ .

« أن يستوفى الذى قبله ، فان العلوم مرتبة ترتيبا ضروريا ، وبعضها طريق الى بعض » (١) .

بل أنه ينصح باتقان كل درجة اتقانا تاما تتحول معه الى تجربة وسلوك .

ويفسر قوله تعالى : « الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته (٢) بقوله : أى لا يتجاوزون فنا حتى يحكموه علما وعملا (٣) .

ومثل ذلك يقال فى قضايا الفن الواحد ، فلا يخوض فيه دفعة واحدة ، « بل يراعى الترتيب ، ويبتدىء بالأهم » (٤) .
وتعليل ذلك عنده أن العمر قد لا يتسع لدراسة غير المهم ، والمهم عنده علوم الآخرة وما تحصل به المكاشفة ، التى تحدثنا عنها آنفا .
على أنه نصح المعلمين أن يمنعوا تلاميذهم من التصدى لرتبة قبل استحقاقها ، والتشاغل بما خفى قبل معرفة ما هو جلى (٥) .

ويضر بالتلميذ أن يوزع المدرس فكره بين آراء متعددة ، وخير له واوضح لفكره أن نكتفى بعرض رأى واحد واضح ، لأن اختلاف الناس مما « يدهش عقله ، ويحير ذهنه ويفتر رأيه ، ويؤيسه فى الادراك والاطلاع » (٦) .

ويهيب الغزالى بالمعلمين أن يستثيروا همم تلاميذهم ، ويرغبونهم فيما يقدمون اليهم من معارف ، والا يثبطوا هممهم بأن وراء ما يدرسون أمورا دقيقة ، وهم يدخرونها عنهم ، فان ذلك يشوش على التلاميذ قلوبهم ، بل قد يرمون مدرسيهم بالبخل « اذ يظن كل أحد أنه اهل لكل علم دقيق ، فما من أحد الا وهو راض من الله سبحانه فى كمال عقله » (٧) .

وأخيرا يرى أن يقتصر المعلم على ما يستطيع التلميذ فهمه ، فلا يلقى اليه حقيقة لا يبلغها عقله ، فينفره ، اقتداء فى ذلك بالرسول عليه السلام حيث قال :

« نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننز ل الى الناس منازلهم ، ونكلمهم على قدر عقولهم » .

* * *

هذه آراء متناسقة للأستاذ الامام الغزالى ، قالها فى التربية والتعليم ، تشمل : المادة ، والمعلم ، والتلميذ ، وطرق التدريس .
ومن المدهش حقا ن يهتدى اليها ، وسنه لم تتجاوز السابعة والعشرين (٨) يرحمه الله ، وينفع بعلمه الباحثين فى الدين ، وفى التربية والتعليم .

---

(١) المرجع نفسه ص ٨٨ . (٢) سورة البقرة آية رقم ١٢١ .
(٣) احياء علوم الدين ج ١ ص ٨٨ . (٤) المرجع نفسه ص ٨٧ .
(٥) انظر المرجع نفسه ص ٩٤ . (٦) المرجع نفسه ص ٨٦ . (٧) المرجع نفسه ص ٩٧ . (٨) انظر مقدمة المرجع السابق .

أهداف مركز الخدمات الإختبارية التربوية

Educational Testing Service.

فى نيوجرسى

وبرامجه التربوية والنفسية

للدكتور انور محمد الشرقاوى
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

يعتبر مركز الخدمات الاختبارية التربوية الموجود فى برنستون بولاية نيوجرسى Educational Testing Service, Princeton, New Jersey واحدا من أكبر مراكز البحث التربوى والنفسى فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وتتلخص أهداف المركز الرئيسية فى عمليات القياس والتقويم والبحث التربوى والنفسى الذى يتضمن أغراض ووسائل القياس والتقويم فى المجال التربوى ودورهما المتغير فى التربية . وقد أنشىء المركز فى ديسمبر سنة ١٩٤٧ على أنه مؤسسة تربوية ذات نفع عام لا تهدف الى الربح الخاص .

ويتولى ادارة المركز مجلس أمناء Trustees يتكون من ١٦ عضوا من الخبراء والاخصائيين فى المجالات التربوية المختلفة يمثلون الجامعات سواء الخاصة أو التابعة للولايات المتحدة ، وكذلك الكليات النوعية والمؤسسات التربوية والمدارس الخاصة والتابعة للولايات . كما يتولى مجلس الأمناء وضع سياسة المركز والاشراف على تنفيذها ومتابعتها ، وكذلك تعديلها اذا لزم الأمر .

---

(١) أمضى الكاتب عام ١٩٧٥ فى مهمة علمية بهذا المركز .

المسئوليات التى يضطلع بها المركز (١) :

يضـــع المســـئولون عن المركز مجموعة من المســـئوليات المرتبطة بالخدمات الاختبارية والتربوية ــ ضمن أهداف المركز تنحصر فى :

١ ــ المســـئولية المهنيـــة للمؤسســـة والتى تنحصر فى تحقيق الصـــدق ولتحسين الاستخدام المناسب للمقاييس ولتقويم البرامج التربوية .

٢ ــ المسئولية الناشئة عن الاعتقاد بعدم وجود مساواة أو فرص تعليمية متكافئة فى النظم التعليمية الحالية ، وضرورة علاج ذلك ، والاعتقاد بأن المركز ETS يستطيع اضافة الكثير نحو تحقيق ذلك الهدف .

٣ ــ الاعتقاد بأن تحقيق مهمة وأهداف المركز ETS ونموه ، انما يعتمد على الاختبار المستمر لأهدافه ولسياسته ، وتقويم ذلك للوصول الى الأفضل .

وفى الســـنوات الأخيرة نشأت مجموعة اجـــراءات تدعم من هـــذه المسئوليات . ومن ذلك :

ــ مد الطلاب بمعلومات أكثر عن شئونهم التربوية والمهنية .

ــ انشاء مراكز اضافية للخدمات الاختبارية فى أماكن تجمعات الطلبـــة وخاصة الأقليات . وبالفعل نشأ حتى الآن ســـبعة فروع للمركز فى أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية .

ــ توسيع نطاق اجراءات المساعدات المالية لطلبة الدكتوراه .

ــ انشاء ادارات متخصصة فى تفسير نتائج الاختبارات والاستفادة منها .

ــ انشاء مقاييس جديدة تسهل عملية التعرف على أساليب التعلم خارج نطاق الفصل الدراسى .

ــ مراجعة الاختبارات والمقاييس الحالية بصفة دورية ، وخاصة ما يرتبط منها بالأقليات .

ــ التركيز عـــلى الدراسات التى تتعـــلق بتحيز الاختبـــار Test Bias .

---

(1) Educational Testing Service: Students, Institutions and Programs ETS, New ersey 1974.

ويتم تنفيذ سياسة المركز وتحقيق برامجه التربوية والنفسية المختلفة بواسطة أربع لجان ومجالس نوعية متخصصة ، تعتبر بمثابة القوات الرئيسية له هي:

أ ــ لجنة امتحانات الالتحاق بالدراسة الجامعية وما فى مستواها ويشترك فى هذه اللجنة ممثلون عن المدارس الخاصة والعامة الثانوية نظام العامين والأربعة أعوام ، وكذلك ممثلون عن الكليات والجامعات والجمعيات التربوية ، وتتولى الاشراف على :
College Entrance Examination Board

(١) برنامج اختبارات الالتحاق للكليات
(The Admessions Testing Program)

وهذا البرنامج يتضمن الاختبارات الرئيسية التالية :
— Scholastic Aptitude Test : (SAT)

ويستغرق اجراء هذا الاختبار ثلاث ساعات لقياس المهارات اللغوية والرياضية الأساسية للطالب (١)
— Achievement Tests :

وهى بطارية اختبارات تحصيلية كل منها يستغرق ساعة واحدة لقياس التحصيل فى ١٤ مجالا دراسيا .
— Student Descriptive Questionnaire (SDQ)

ويساعد الطالب فى الكشف عن مهاراته الخاصة وميوله ، ونواحى نشاطه وأهدافه التعليمية . وترسل النتائج لكل من الطالب والمؤسسة التربوية التى تطلبها (٢) .

(٢) برنامج التوزيع المتقدم The Advanced Placement Program

وهذا البرنامج يتضمن مجموعة اختبارات لمساعدة الطلاب الذين أنهوا متطلبات الدراسة الجامعية داخل المدرسة الثانوية للكشف عن استعداداتهم لدراسة المقررات المتقدمة . ويأخذ الطالب الاختبار فى مستوى مقررات الدراسة الجامعية .

---

(1) About the SAT — wnat the questions are like, what your scorco mean 1975 — 1976 Admissions Testing Program of the College Entrance Examination Board

(2) About the Achievement Test : what the questions are like, what your scorco mean. College Entrance Examination Board.

ويضم هذا البرنامج اختبارات فى ١٣ نوعا ما عدا الفنون التى تحتاج الى دراسة عملية تجرى فى الاستديوهات . والاختبار مكون من جزئين الأول فى شكل مقال والثانى موضوعى .

(٣) برنامج التوزيع والتوجيه المقارن
Comparative Guidance and Placement Program

ويحقق هذا البرنامج مساعدة الطلاب الذين أنهوا الدراسة فى الكليات ذات السنتين للتوزيع على الأعمال والمهن المختلفة . كما أنه يساعد مؤسسات التأهيل المهنى والطلاب الملتحقين بها لاختيار نوع الدراسة الملائمة .

ويتضمن هذا البرنامج استفتاءين وستة اختبارات . الاستفتاء الأول عن تاريخ حياة الطالب والثانى للكشف عن الاهتمامات التى قد تكون لدى الطالب . أما الاختبارات فان ثلاثة منها فى اللغة والرياضة والثلاثة الأخرى فى القدرات الخاصة التى لم تكتشف خلال تطبيق الاختبارات الثلاثة الأولى .

(٤) برنامج امتحانات المستوى الجامعى :
College — Level Examination Program.

وهذا البرنامج يمكن الطلاب الذين وصلوا الى مستوى بداية التعليم الجامعى من خارج المدرسة من تحديد المستوى الدراسى الذى حققوه . وأن يستخدموا نتائج الاختبارات فى تحديد المقررات الدراسية المطلوبة للالتحاق بالجامعات أو فى البحث عن الأعمال والمهن المناسبة ويتضمن هذا البرنامج :

(أ) **امتحانات عامة** : تعكس مستوى التحصيل الدراسى فى خمس مجالات أساسية هى : الانشاء — العلوم الانسانية — الرياضة — العلوم الطبيعية — تاريخ العلوم الاجتماعية .

(ب) **امتحانات خاصة** : لقياس التحصيل الدراسى فى بعض المقررات الجامعية المتخصصة (١) .

ب — مجلس القبول لمدارس التجارة العليا .
The Graduate Business Admission Council.

ويمثله ٣٨ مدرسة عليا للتجارة والأعمال . ويتولى الاشراف على برنامج رئيسى وهو برنامج اختبار القبول للدراسات التجارية العليا
(Admission Test for Graduate Study in Business)

---

(1) College Board publication 1975 — 1976 New York. U.S.A.

وهذا الاختبار أعد لامداد مدارس الأعمال العليـا بالمعلومات عن الاسـتعدادات اللازمة للنجاح فى وظائف التجارة والأعمال .

وتكشف نتائج الاختبار عن مهارة الطالب فى حـل المشكلات الرياضية وتفسير البيانات المعطاه ، والقدرة على القـراءة والفهم واستخلاص النتائج ووضع التفسيرات من البيانات والمعلومات .

جـ ــ لجنة امتحانات التسجيل للدراسات العليا
The Graudate Record Examination Board
وتتكون من جمعية المدارس العليـا وجمعية الجامعـات الأمريكية وتتولى الاشراف على برنامج رئيسى خـاص بامتحانات التسـجيل للدراسات العليا (الحصول على درجة الدكتوراه) .

ويتضمن هذا البرنامج الاختبارات التالية :

(١) اختبار فى الاستعدادات Advanced Tests لقياس المهارات اللغوية والرياضية الأساسية التى تكونت خلال فترة طويلة من حياة الطالب .

(٢) اختبارات متقدمة Aptitude Test فى ١٩ مجـال مختلف لقياس المستوى المعرفى للطالب الذى اكتسبه فى المجال المطلوب التخصص فيه (امتحان التربية وعلم النفس للطلبة الراغبين فى الحصـول عـلى الدكتوراه فى أحـد فـروع التربية أو علم النفس .. الخ .

كما تشرف هذه اللجنة على برنامج آخر يرتبط بالتسجيل للحصول على الدكتوراه وهو برنامج اختبارات اللغة الأجنبية
(The Graduate School Foreign Language Tests)
وذلك للطلاب الأجانب القـادمين من خارج الولايات المتحـدة الأمريكية .

واختبارات هذا البرنامج من نوع اختبارات الـكفاية . وتحتوى البطارية على مقاييس أساسية فى تركيب الكلمة وقواعد اللغة وتركيب الجمل ، وفهم النصوص المرتبطة بعـلوم المهن المختلفة (١) .

---

(1) GRE — Foreign 75 — 76 information Bulletin Educational Testing Service, 1975.

د ــ مجلس القبول لمدارس القانون
The Law School Admission Council
ويتكون من ممثلين عن ١٥٣ مدرسة للقانون .

ويتولى هذا المجلس الاشراف على برنامج يضم اختبار القبول لمدرسة القانون (Law-School Admission Test) وهو اختبار معد أساسا لقياس القدرات الاكاديمية التى كشفت عنها الأبحاث والدراسات ، والتى تتصل اتصالا مباشرا بالنجاح فى الدراسات القانونية . ويكشف الاختبار القدرة على القراءة والتفكير المنطقى من خلال مجموعة كبيرة من المعلومات اللغوية والكمية والرمزية . كما يقيس القدرة على الكتابة .

أوجه النشاط الأخرى للمركز:

١ ــ مجال الأبحاث والدراسات :

تتركز مجالات البحث نحو تحقيق أفضل أساليب القياس وانشاء برامج التقويم والقياس ، وتطوير مفاهيم القياس وادخال الجديد منها وزيادة فهم التعلم الانسانى وتحسين العملية التربوية بوجه عام .

وفى برامج التعلم الانسانى يركز المركز على دراسة عملية التعلم فى مراحل عمرية مختلفة وبأساليب مختلفة وخاصة الاهتمام بالتعلم فى مرحلة ما قبل الطفولة فى معامل خاصة مجهزة تجهيزا كاملا لذلك ، والتركيز فى هذه المرحلة على الدراسات التى تتناول الكشف عن بداية النمو المعرفى .

بالاضافة الى ذلك تتناول الدراسات والأبحاث النواحى التالية :

ــ دراسات عن التعليم العالى وأساليب تقويمه .

ــ دراسات تتناول العمليات المعرفية المختلفة والاستفادة منها فى معرفة اختلاف تعلم الأفراد واكتساب المهارات المختلفة .

ــ دراسات تتناول سلوك المعلم من مختلف الجوانب وأثر ذلك على التعلم .

ــ اعداد وبناء الاختبارات الخاصة ببعض مجالات السلوك المعينة .

وقد أنشىء لتحقيق بعض الأهداف السابقة مجموعة من مراكز البحث المتخصصة مثل :

1. Center for Educational Assessment.
2. Institute for Urban and Minority Education.
3. Center for Occupational and Professional Assesment.

ولا تؤدى خطة الأبحاث السابقة فى المجالات المختلفة الى الاجابة على المشكلات موضوع هذه الأبحاث فقط ، ولكن نتائج هذه الأبحاث قد تنشىء مشروعات أبحاث جديدة لم تكن أساسا موضع بحث ودراسة مثال ذلك :

— البحث فى التعلم فى مرحلة ما قبل الطفولة التى تتم فى Infants Labs أدى الى انشاء مجموعة مقاييس تصلح لقياس مهارات الطفل المعرفية والادراكية والشخصية والاجتماعية وهى التى تسمى ببطارية اختبارات Circus

— البحث فى التعليم العالى أدى الى انشاء مجموعة مقاييس لقياس أهداف المؤسسات التعليمية العالية ، ومدى ادراك الطلاب واعضاء هيئة التدريس لهذه الأهداف والبرامج التربوية الموضوعة لتحقيق هذه الأهداف .

٢ — البرامج التعليمية والارشادية :

وتتضمن هذه البرامج النواحى التالية :

— التوجيه والارشاد نحو استخدام الاختبارات فى الدراسات المختلفة .

— الامداد بالمطبوعات عن البرنامج والمؤسسات التربوية .

— امداد اللجان والمؤتمرات بالمعلومات الاختبارية ، وما يتعلق بالقياس والتقويم .

— عقد حلقات « الورش التربوية » «Educational Workshops» والدورات المتخصصة فى مجالات القياس والتقويم والاختبارات .

— برامج التعليم المستمر المتخصصة ذات الفترات الزمنية المختلفة .

— برامج دولية فى الاختبارات تتناول مشكلات تطبيقية ودراسات أكاديمية متخصصة وأخرى لتعليم المهارات الاختبارية .

٣ — المعلومات الاختبارية :

تتركز المعلومات الاختبارية التى يقدمها المركز للأفراد والهيئات على النواحى التالية :

١ — الاختبارات والمقاييس المختلفة .

٢ — فرص الحصول على المساعدات المالية للطلاب والدارسين .

٣ — الكليات والجامعات والطلاب ، كل منهما عن الآخر .

وتقوم اللجان والمجالس والمراكز الفرعية النوعية التابعة للمركز بتقديم هذه المعلومات بواسطة البرامج الاختبارية والتقويمية التى تشرف عليها وتقوم بتنفيذها هذه المؤسسات . ومن ذلك .

لجـان الممتحنين :

يستعين المركز بمجموعة كبيرة من الخبراء والاخصائيين والعاملين فى مجالات التربية المختلفة فى تكوين لجان الممتحنين التى تشارك فى وضع القرارات لبعض المشروعات وتحديد خطوات تنفيذها ، وكذلك اختيار العبارات والمفردات الخاصة بالاختبارات فى مجالات تخصصهم ، والتى ترتبط بالمقاييس والاختبارات المطلوبة لهذه المشروعات .

هذا بالاضافة الى عدد الباحثين والاخصائيين العاملين بصفة دائمة بالمركز والذين يزيد عددهم على ٢٥٠٠ عضو اكثر من نصفهم يحمل درجة الماجستير والدكتوراه .

فمثلا بالنسبة للاختبارات التحصيلية التى تخص برنامج اختبارات القبول للكليات ، تتكون لجان الممتحنين من مدرسى المدارس الثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الذين يتولون تدريس المواد المطلوبة وضع اختبارات لها .

وكذلك تتكون اللجان من اساتذة الكليات ومدارس الدراسات العليا فى مجال التخصص وذلك بالنسبة للاختبارات التحصيلية التى تخص برامج اختبارات التسجيل للدراسات العليا .

العلاج العائلى *

من أحدث طرائق العلاج النفسى

دكتور سـيد صبحى
مدرس الصحة النفسية ـ كلية التربية جامعة عين شمس

تشـتق كلمة العلاجى العائلى Family Therapy من افتراضين أساسين :

أولا : تمثـل الأسرة نظاما سلوكيا له خصائص فريدة ومميزة ، أكثر من كونه مجموعة من الخصائص العضـوية والاجتمـاعية التى تميز أعضاءها .

ثانيا : يفترض العلاج العائلى وجـود علاقة داخلية Intrinsic قوية بين مجموعة الوظائف الاجتماعية للعائلة كمجموعة من شأنها أن تحقق ضربا من ضروب التفاعل والوصال من ناحيـة ، وبين التكيف لكل فرد فيها من ناحية أخرى .

وقد تطور العلاج العائلى على ضـوء هـذه الافتراضات السابقة كطريقة للعلاقة بين اضطرابات الحياة العائلية ، والاضطرابات التى قـد تنشأ بين أفراد العائلة عن طريق المقابلات الموجهة لمجتمع الأسرة كله ، مما يؤكد صدق الافتراض الذى يرى أن المشكلات الانفعالية للأفراد قـد يتسبب فى حدوثها ذلك الاضطراب الذى قد نجده منتشرا فى محيط العائلة .

وهكذا يركز العلاج على العائلة بوصفها وحدة أو خليـة اجتماعية تشمل الأجداد والأقارب ، وأناسا كثيرون لهم دور هام فى حياة العائلة ، على الرغم من عدم قرابتهم لها .

(*) يقصـد بالعلاج العائلى Family Therapy ـ ويعد هذا المقال دراسة لهذه الطريقة من طرائق العلاج النفسى ، ويستطيع القارىء الرجـوع الى
Alfred. M. Freeman, Harold Kaplan Editors. Treating Mental cliness, Aspects of Modern Therapy, New-York Athenoum, 1975.

● أهداف العلاج العائلى :

يمثل العلاج العائلى اتجاها نظريا يتمثل فى أن المعالج يسعى الى تخفيف الاضطرابات الانفعالية ، والعمل على انتشار الصحة النفسية بين أفراد العائلة كجماعة ، وبين كل فرد من أفرادها ، وعلى ضوء ذلك فان أهداف العلاج العائلى تتبلور فى النقاط الآتية :

١ ــ محاولة تخفيف حدة الصراع النفسى ، والقلق المرضى داخل مصفوفة العلاقات الشخصية بين أفراد العائلة .

٢ ــ زيادة ادراك أفراد العائلة للحاجات العاطفية التى ينبغى توافرها معاملاتهم .

٣ ــ زيادة تحصين العائلة ضد المحن الخارجية والداخلية التى قد تصادفها .

٤ ــ قيام شبكة من العلاقات الانسانية السليمة بين الجنسين وبين الأجيال داخل اطار العائلة .

٥ ــ التأثير على شخصية العائلة وقيمها بحيث تتجه دائما الى عوامل الصحة والنمو .

● تاريخ العلاج العائلى :

طرأت مجموعة كبيرة من التغيرات فى مجال العلاج النفسى ، وأصبح التأكيد على الأعراض الفردية ، والصراعات من الأمور التى تحتاج الى اعادة نظر ، فقد تحول المفهوم من المستوى الفردى الى مستوى الشخصية ككل فى اطار الجماعة ، وبدأ الاهتمام يدور حول الأنماط العائلية وتنظيمات المجتمع كمحددات للمرض النفسى ، وبها تطور العلاج العائلى فاننا قد نرجع هذا التطور الى مجموعة من العوامل نوجزها فيما يأتى :

(أ) مجموعة التحولات الجوهرية التى طرأت على الأساليب التقليدية للعائلة ، والتى قلت بالفعل نتيجة للتغير الاجتماعى وما صاحبه من تغيرات انعكست على العلاقات الانسانية بين الأفراد داخل نطاق العائلة أو خارجها .

(ب) الاعتراف بأن هناك قلقا انفعاليا وقلقا اجتماعيا ولابد وأن تكون هناك علاقة بين هذين النوعين من القلق .

(جـ) بدأ الوعي يرتقى أكثر بين الأفراد بالنسبة لتصور الطرق التقليدية فى

تشخيص المرض النفسى وارجاعه فقط الى (الغريزة ــ والعــدوان مثــلا) .

(د) ظهرت تطورات جديدة فى العلوم السلوكية وخاصة فى « علم النفس الذاتى Ego peychology » ، وديناميات الجماعة الصغيرة ، وعلم النفس الاجتماعى ، والانثروبولوجيا .

(هـ) الدور الذى لابد وان يقوم به المعالج النفسى اصبح دورا جديدا يخرج به من المستوى الفردى الى مستوى الجماعة ، وهذا أشمل واعم .

● « طريقة العلاج » :

لايزال العلاج العائلى حتى الوقت الحالى فى مراحله التجــريبية ، وبالتالى ينبغى أن تكون قواعده وطرائقه المتعددة تطبق على نطاق واسع بحيث يشمل مشكلات عائلية متعددة ، وعلى الرغم من حداثة الطريقة فان تقييم التفاعل العائلى ، وتقييم سلوك الأفراد داخل العائلة سوف يكشــف دائما عن تكأيد هذه الطريقة ومدى فاعليتها فى العلاج النفسى ، وتقــدم المشكلة عندما يشعر أفــراد العائلة أن شــيئا ما قد حدث ــ وأن هذا الشىء لا يعرفرنه وبالتالى لا يستطيعون تصحيح الموقف ــ وعادة ما يكون هذا الحدث مرض أحد أفراد العائلة وبالتالى قد يضطرب الجميع فى نطاق العائلة تبعا لهذا المرض .

وعلى المعالج هنا أن يتابع الشكوى ، وأن يدعو العائلة كلها للدخول معه فى عملية العلاج .

● تتم مقابلات لتشخيص المرض والعلاج اما فى مكتب المعالج أو فى منزل المريض.

● عادة ما يرى المعالج العائلة مرة أو مرتين أسبوعيا .

● يتم الاتصال بين المعالج والعائلة بطريقة حية ، ودون الحصول على معلومات تاريخية عن حياة أعضائها .

● فى أثناء صراع المجموعة ، والاعلان عن مشاكلها تكشف جانبا من تاريخ الحياة أكثر اتصالا ، وعلى المعالج أن يجمع أكبر عدد من المعلومات التى قد تمثل اهمية فى أحداث المرض .

● تتوقف اهمية هذه المعلومات التاريخية على قدرة المعالج على وضعها فى البعد المناسب كجزء فعال فى الحاضر ، بحيث لا يعتبر هذا الجزء التاريخى ماضيا ميتا ، ولكنه يعتبر الماضى الحى الذى يفسر كثيرا من العلاقات الداخلية فى ديناميات العائلة .

- ويلاحظ أن درجة المودة affection التى تميز المقابلة الأولى فى العلاج تزيد من ادراك المعالج النفسى للمرض ، وتعمل على القاء الضوء على مسببات الاضطراب الانفعالى .

- وعلى المعالج أن يلاحظ مدى حرص العائلة على اخفاء المعلومات ، أو درجة الاضطراب وعدم الثقة فى افشاء المعلومات ، والى أى حد تمثل العلاقات العائلية ترابطا أو تمزقا لأن ما يخفيه أحد الأفراد فى المقابلة الأولى للعلاج قد يكشفه الآخر ، وما يتفق الآباء على اخفائه شعوريا أو لا شعوريا قد يكشف عنه أحد الأطفال !!

- وينبغى أن يلاحظ أن العائلة بطبيعتها تعمل جاهدة على الاحتفاظ بأسرارها ، ومسئولية المعالج هنا ، تتبلور فى كيف يميز بين الحالات التى يعمل فيها الأفراد على اخفاء الأسرار الخاصة ، وتلك التى يكشف فيها أسرارهم ، وينبغى احترام الأسرار الخاصة .

وتتحدد وظيفة المعالج النفسى على أساس مدى مرونته ، واستعداده للتعامل مع أفراد العائلة وينبغى أن ينقل المعالج تأثيره من عضو فى العائلة الى عضو آخر متتبع أصل أكثر الصراعات تدميرا حتى يكون قادرا على التعرف على أسباب الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية التى تواجه العائلة ككل ويكون أيضا قادرا على حث العائلة كلها على الدخول فى العملية التى تفسر هذا اصراع وتحدده .

والعائلة قد تمثل وحدة مكونة من جسم وعقل وروح ، وقد تظهر تعبيرا عميقا وآخر سطحيا ، أو قد يرتدى أفرادها فى بادىء الأمر الأقنعة يخفون وراءها المشكلات ، ومهمة المعالج تتحدد فى كيفية الكشف عما تخفيه هذه الأقنعة وما يمكن أن يكون خلفها من معلومات تساعده فى تفسير الاضطراب .

والواقع أن تصور المعالج النفسى للعائلة ، والذى قد يتعارض مع تصور العائلة لنفسها له اهميته فى تشخيص المرض ، والصدق الموضوعى لهذه الصورة سوف يعتمد على قدرة المعالج على تفسير ردود الفعل الانفعالية التى تحركها فيه العائلة خلال الموقف العلاجى .

وغالبا ما يبدأ العلاج العائلى بتفسيرات ومقابلات سطحية ، ثم يتعمق المعالج اكثر بعد ذلك ، وفى واقع الأمر فان المعالج الكفء يستطيع أن يحقق زيادة فى درجة الفعالية بينه وبين المشكلة موضوع العلاج ، والنجاح الذى يحرزه المعالج فى تفسير المعلومات ، واكتشاف مكونات خبرة العائلة بعمق سوف يعتمد فى النهاية على مدى فاعلية طرق علاجه ، ومدى مناسبة وملائمة هذه الأساليب العلاجية .

ومهمة المعالج النفسى هى اثارة التفاعل بين أفراد العائلة والتأثير

عليهم حتى يشعر الأفــراد بارتباط قوى بينهم وبين المعالج ، وبالتــالى يميلون لاقامة علاقات قوية مع بعضهم البعض ، ويحاول المعالج أن ينمى العواطف بين أعضاء العائلة ، ويجنبهم مواقف الصراع والتوتر .

وهكذا تتجلى القيمة التربوية للعلاج العائلى ، حيث يحاول المعالج أن ينقل بؤرة المناقشة من عدم الاتفاق على من هو على حق ، ومن هو على خطأ ، ومن هو المريض ، ومن هو السليم الى اهتمامات أوسع وأشمل ، بحيث يشمل التفكير فى المستقبل ، ومدى استمرار التعاون والتعاطف بين الأفراد ، وكيفية تجنب حدوث المشكلات ، وما هى أنسب الخطط — على ضوء ديناميات الجماعة داخل العائلة — لاستمرار هذه العــلاقات الحانية العطوفة مما يؤدى الى شعور الأفراد بالانتماء الى العائلة .

● وجهة نظر نقدية لهذه الطريقة العلاجية :

فى عرضنا السابق لطريقة العلاج العائلى نستطيع أن نقول أن هذه الطريقة تمثل اتجاها يجعلها تدخل ضمن الطرائق التى تعتمد على التوجيه والارشاد النفسى ، خاصة وأنها تهتم بالاضطرابات السلوكية ، ولهذا فقد أثبتت فعايتها فى علاج الاضطرابات الشخصية ، وأنوع الصراع التى قــد تحدث بين الآباء والأبناء ، وأثبتت فاعليتها أيضا فى مدى استقبال العائلة لشخص مريض أثناء وجوده فى المستشفى أو بعد خروجه منها ، ولــكن هذه الطريقة من طرق العلاج النفسى قد يتخذ عليها أنهــا تتطلب جهــدا مكثفا من قبل المعالج ، ومهارة فائقة فى كيفية ادارة الحوار والمناقشة ، بل وكيفية المامه بأسلوب السيكودراما خاصة وأن الأفــراد داخــل العائلة الواحدة يحاول كل منهم أن يلعب دورا ذلك الذى وصف بالأقنعة ، وعلى المعالج ان يكشف حقيقة هذا الدور ، الى جانب أن ديناميات الجماعة داخل افرد العائلةتجعلنا نحتاج الى اعادة النظر أكثر من مرة فى درجــة دقة المعلومات ، ومدى صدقها .

آثر التوافق والصراع الاسرى والتغير الثقافى بين الآباء والأبناء على الجوانب التربوية للآبناء

الأستاذة : آمال محمد السيد السمرى
كلية الاقتصاد المنزلى

الأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة الطبيعية التلقائية والنظم والأوضاع الاجتماعية .

وهى ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشرى ودوام الوجود الاجتماعى .

ويرى بعض (*) العلماء أن الحصول على ثمرات هذا الاتحاد هو (الأطفال) وهو شرط ضرورى لاستكمال الأسرة ومقوماتها الذاتية . والبعض الآخر يعتبر هذا الشرط خاطئا اذ أن كثيرا من الأسر لا تنجب نتيجة لمرض أو عقم ومع ذلك لا يقلل هذا من اعتبارها مؤسسة اجتماعية ، وهناك بعض المفكرين المحدثين من الأمريكان يميلون الى اطلاق لفظ أسرة على كل وحدة اجتماعية مكونة من شخصية أو مجموعة من الأشخاص تكفل لنفسها استقلالا اقتصاديا منزليا ... الى غير ذلك من تعريفات أخرى .

ولفظ أسرة (Family) بالمعنى الاجتماعى يكون مقصورا على نظام الأسرة الزواجية وما تنطوى عليه من حقوق وواجبات تحدد معا المواثيق والعرف الزواجى .

مقومات الأسرة وخصائصها :

١ ـ لا يمكن أن تتصور حالة الانسانية ان لم تكن منتظمة فى أسر فهى بلا شك ستمثل حالة من الهمجية والفوضى .

اذا فالأسرة أساس الاستقرار فى الحياة الاجتماعية وهى تعتبر أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشارا .

٢ ـ تقوم على أوضاع ومصطلحات يقرها المجتمع ـ فهى اذا ليست عملا فرديا . لكنها من عمل المجتمع المنظم ـ فالزواج بأشكاله المختلفة ومحور القرابة وطبقات المحاوم والعلاقات الزواجية كلها أمور يحددها المجتمع ويفرض على الأفراد الالتزام بها .

(*) المرجع : مصطفى الخشاب (دكتور) علم الاجتماع ومدارسه ـ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ١٩٦٧ .

٣ ـ الأسرة تؤثر وتتأثر بالنظم الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المجتمع .

٤ ـ هى الاطار العام الذى يحدد تصرفات أفرادها ـ وهى التى تقوم بأول عملية اجتماعية وهى عملية (التنشئة الاجتماعية) فالطفل لا بد وأن يروض ليصبح اجتماعيا وفوق هذا فهى مصدر العادات والتقاليد وقواعد السلوك والآداب العامة ودعامة الدين .

٥ ـ هى الوسط الذى يتحقق عن طريقه غرائز الانسان ودوافعه الطبيعية والاجتماعية مثل الحب ـ حب الحياة وبقاء النوع وتحقيق الدوافع الغريزية والجنسية والعواطف مثل عواطف الأبوة والأمومة والأخوة والاتصالات والمشاركات الوجدانية مثل التعاطف والتراحم والتودد والتواصل الاجتماعى ... الى غير ذلك .

هذا التقديم هو تعريف بسيط للنظام الأسرى وبعض مقوماته

المساهمة العامة التى يقدمها التفاعل الأسرى للأبناء والأطفال .

يمكننا أن نستعرض ما تساهم به الأسرة فى حياة الطفل وما تزوده من خبرات خلال التفاعل الأسرى خاصة فيما يتعلق بحاجاته النفسية والاجتماعية وعملية النمو فيما يلى :

١ ـ تعتبر الحاجة الى الاستجابة الودية من أهم الأشياء التى تقدمها الأسرة لأعضائها فكل كائن انسانى طبيعى يحتاج الى أن يكون مرغوبا فيه وأن يجد الفهم والتقدير والحب وهذه الرغبة يمكن اشباعها فى أفضل صورها فى جماعة الأسرة .

ويحصل الأطفال على هذا الاشباع عن طريق الآباء ولذلك فان خبرة الأطفال وحياتهم مع أبويهم تعتبر كبيرة القيمة وهى التى تؤدى الى خلق الروابط التى تربط الطفل وجدانيا بأسرته حتى ولو كانت هناك بعض مظاهر العلاقات غير الملائمة .

هذه الروابط الودية بين أعضاء الأسرة وخاصة علاقة الآباء بالطفل ذات أهمية حيوية ولا تقل أهمية عن الروابط الاقتصادية والحماية والتربية والدين بل وتكون لها التأثير الأقوى فى حالة ضعف الروابط الأخيرة .

وقد يكون أكثر ما يحتاج اليه الطفل دون العاشرة أن يجد أمه فى انتظاره بعد عودته من المدرسة . ويعتبر عدم وجود الأم أكبر التكاليف التى تدفعها الأم العاملة ذات الأطفال الصغار .

٢ ـ توفر الأسرة المواقف المختلفة لتنمية قدرات الطفل واستخدامها فى أنواع مختلفة من النشاط كاختيار أدوات اللعب والألعاب والرفاق .

فالأسرة تهيىء المواقف التى يمارس فيها الطفل نشاطه ــ كما توفر له بعد ذلك مواقف التفاق والعمل مع الآخرين .

هذا وان الصعوبات التى تواجه كثيرا من الأطفال ترجع الى أن مراحــل النمو التى مروا بهــا لم تحــررهم من المنافسة التى تسودها حماية الكبار .

٣ ــ الموافقة التى يمنحها الكبار للصـــغار تعتبر من العــوامل القوية فى اختيار وتحديد الأهداف التى يركز عليها الطفل اهتمامه والتى ينمى حولها مهاراته .

٤ ــ يتلقى الطفل عن أسرته أول دروس الحياة فى التعامل مع الآخــرين والتوافق معهم وتعتبر الأسرة مجتمعا صــغيرا يكتشف فيه الطفل تدريجيا أهمية تقدير واحترام وجود الأشخاص الآخــرين والاعتراف بحاجاتهم وحقوقهم والتوافق معهم والتحول من مرحلة التركيز على الذات الى المرحلة الاجتماعية .

وبمعنى آخر ينبغى أن يتعلم الطفل فى مرحلة مبكرة أن يقوم بعدد من الأدوار فى تعامله مع الأشخاص الآخرين فى نطاق الاسرة . فالاسرة تعتبر اذا معملا نفسيا ومدرسة فى عمل دائم .

٥ ــ تعتبر الأسرة ذات أهمية قصوى فى تحــديد الاتجــاهات الشخصية وما يتصل بتنمية اتجاهات الأعضاء نحو بعضهم البعض بالنســبة لطبيعة العلاقات الانفعالية الوثيقة . هذا ويتعين على كل عضو أن ينمى اتجاهات نحو كل عضو آخر . فالطفل نحــو طفل آخــر . والزوج نحو الزوجة والآباء نحو الطفل والطفل نحو الاباء .

وبهذه الطريقة يكتسب الطفل أنماطه التى تتصل بعدد كبير متنوع من العلاقات الشخصية اللاحقة .

ويرى الأطباء النفسيون المعاصرون ان كثيرا من سلوك الكبار ينشأ عن الأنماط التى تشكلت فى مرحلة الطفولة خــلال الخبرات الأسرية .

ويؤكدون دور الأسرة فى تكوين نمط استجابات الفــرد نحــو السلطة خلال العلاقات بين الآباء والأطفال .

٦ ــ يمكن أن تستند الى حقائق موضوعية عنــدما نستخلص أن الطفل يحصل عن طريق عملية التفاعل الأسرى على كثير من الوســائل التى يكتسب بها التربية الخارجية وخاصة اكتساب اللغة والاسهام فى تنمية الشخصية .

الجوانب التربوية فى علاقات الأخوة :

تعتبر الأسرة مدرسة صغيرة للأطفال ويقوم الكبار منهم بصفة المعلمين فيما بينهم فالاخوة والأخوات الاكبر سنا أكثر تأثيرا فى الطفل من الكبار . والأطفال غالبا ما يفهمون بعضهم البعض بدرجة أكبر من الراشدين نظراً لتماثل ميولهم ومشكلاتهم كما يتحدثون بنفس اللغة ويتناولون العبارات المألوفة لديهم ويشتركون فى نوع واحد من الخبرات.

لذلك فان رأى الأخ الأكبر او الأخت الكبرى يكون أكثر تقبلا . كما ان الأطفال فى الأسرة يتعلمون أساليب الحياة وطرق مواجهة المواقف عن طريق الأخوة الكبار .

الأطفال فى نفس الأسرة يمنحون بعضهم البعض الاحساس بالأمن وقد يضايق الأخوة بعضهم البعض الا أنهم فى نهاية الأمر يقفون صفا واحدا فى وجه كل تهديد خارجى .

ذلك منشأه الشعور بالتأييد والوحدة بين الأخوة وتتوفر فرص مناقشة الأمور والتقارب والوضوح والتآلف فى المواقف المختلفة .

وفى خلال اللعب مثلا — يتكون بينهم شعور بالانتماء والاحساس بعدم الانعزال ويدركون ان لهم أهدافا واحدة .

ويعتبر الشعور بالأمن والشعور بالانتماء والاعتقاد فى الحصول على التأييد الدائم أهم دعائم الصحة النفسية .

اما الطفل الوحيد :

فالعلاقة بينه وبين أفراد أسرته تختلف عن هذا فالطفل الوحيد يفسده التدليل ويدور كل اهتمامه حول الذات كما أنه شديد الحساسية منعزل عن غيره يتصف بالتردد وشدة الاعتماد على أبويه — وهو يحاط بعناية كبيرة من جانبهم . لذلك ينشأ غالبا مؤمنا بحقوقه ولكنه لا يشعر بواجباته .

لذلك قد ينشأ غير قادر على التعامل الناجح فى الحياة ويفتقد الخبرات التى تكتسب عن طريق التفاعل بين الأخوة .

التوافق الزواجى كنوع من العلاقات الأسرية :

يقول (جورج لندبرج) اننا نستطيع أن نصل الى عدد من التصميمات نتيجة للدراسات التى أجريت على الطلاق والسعادة الزوجية والتبرم بالحياة الزوجيةالتى تحدد اتجاهات التوافق وعوامله فى الزواج والأسرة وهى كما يلى :

١ — الطفل الذى ينشأ فى بيت سعيد وجـو عائلى مريح ينجح فى حياته الزوجية أو بمعنى آخر الآباء السعداء يخرجون أطفالا سعداء .

٢ — ليس هناك علاقة وثيقة بين وجود الأطفال وعـدم وجودهم أو عددهم وبين السعادة الزوجية .

٣ — يرتبط التوافق بسمات الشخصية مثل الاستعداد للتخلص عن موقف التحدى فى المناقشة والقدرة على تجنب قهر الآخرين .

٤ — كلما كان الانسان سعيدا فى زواجه كلما كان أكثر حبا للناس .

٥ — كلما كان الانسان شديد التمسك بالقيم الانسانية كلمـا كانت حياته الزوجية ناجحة .

٦ — أن الاهتمام المتبادل والاحترام والمساواة فى تقرير أمور الأسرة يؤدى الى نجاح الحياة الأسرية وتوفير الاستقرار والأمن الاقتصادى .

الصراع الأسرى ((كتفاعل بين أفراد الأسرة)) :

الأسرة مجتمع مصغر يتميز بالروابط الوثيقة لذلك يعتبر سوء توافق العلاقات المتبادلة وتنافرها من أهم المشكلات التى تتعرض لهـا الأسرة ويمكن النظر الى هذه المشكلات من زاوية العلاقات بين الزوج والزوجة أو فيما يتصل بتأثيرها فى عمليات نمو الطفل .

وهناك ثلاث مجموعات رئيسية من المواقف لهـا أهميتها فى حيـاة الطفل :

١ — ما يتصل بالمشاجرات المستمرة بين أعضاء الأسرة .

٢ — الصراعات الثقافية بين الابوين .

٣ — الأسر التى وصلت الى درجة من التصـدع أطاحت بوحدتها وتماسكها هذا ويعتبر عدم التوافق والصراعات الأسرية شكلا من التفاعل بين الأعضاء فى الأسرة — ولم يعد الدارسون للأسرة ينظرون الى الأسرة السعيدة باعتبارها الأسرة التى تخلو من الخلافات .

فهناك شجار مدمر — وشـجار بنـاء .

الهـدام : هو الذى يتركز على تجريح الطرف الآخر .

أما البناء : فهو الذى يدور حول الموضوعات والمشكلات ويتضمن تجديد المواقف وتخفيف التوترات الانفعالية . كما تؤدى الى الكشف عن قوة العلاقات الكامنة بين أعضاء الأسرة المتشاجرين .

هذا وقد تنشأ بعض المشاجرات الأسرية نتيجة :

١ — وجود شخصيات مفككة فى الأسرة .
٢ — تصرفات خاطئة من الزوجة نحو زوجها أو العكس .
٣ — مطالب متطرفة .
٤ — المراهق أو المراهقة تحاول أن تجعل من نفسها موضع اهتمام الأسرة .
٥ — كثيرا ما يثير الأخوة أو الأخوات وهم فى سبيل تكوين اسر جديدة لهم كثير من المشاجرات .

والمشاجرات عموما تتأثر بالاختلافات الطبقية .

التغير الثقافى والعلاقة بين الآباء والأبناء :

يؤدى التغير الثقافى السريع الذى يتميز به المجتمع الحديث الى أختلافات ثقافية واسعة بين الأجيال المختلفة والمتعاقبة .

ويمكن توضيح ذلك فيما يلى :

١ — يؤدى التغير الثقافى الى زيادة البعد الثقافى بين الأجيال المتعاقبة ونظرا لأن طول الفترة بين جيل وجيل يتحدد عادة بحوالى ثلاثين سنة .
٢ — الاختلافات بين الوسائط الثقافية التى تشكل شخصيات الأفراد تؤدى الى زيادة البعد الثقافى فى الأجيال المتعاقبة .

ويشرح دافيد David اهمية ذلك فى العلاقات الأسرية بين الآباء والأطفال بأن التغير الثقافى السريع الذى تتميز به الحضارة الحديثة يؤدى على عكس ما يحدث فى كثير من المجتمعات البدائية الى :

(١) زيادة الصراع بين الآباء وأبنائهم من الشباب .

(٢) ينشأ اختلافات عميقة بين أحد الأجيال والجيل التالى .

(٣) يؤدى ذلك الى الصدام وما يثيره من اتصالات حادة فى دائرة العلاقات الأسرية الوثيقة .

والآباء المعاصرون لا يستطيعون التغلب على الارتباك المصاحب للتغير السريع ويهتمون بالسذاجة والتخلف — وعلى هذا فقد يتمسكون بالأساليب والقيم القديمة ويحاولون فرضها على الأبناء الذين يتصفون بالعناد .. وفى بعض الأحيان قد يؤدى هذا الى الصراع بين الآباء والأبناء .

ذلك لأن الآباء قد يطالبون الأبناء بالولاء لأشخصاصهم على أساس الروابط الأسرية فقط كذلك قد يطالبون بالولا ءللاتجاهات والأفكار والقيم .

مثل هذه المواقف تؤدى الى الاضطراب خاصة بالنسبة للأطفال وتنتابهم الصراعات الداخلية بين الولاء الانفعالى والأحكام المنطقية .

تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل

فى المرحلة الابتـدائية

(دراســة مقـــارنة)

الدكتــورة : عليــة على فــرج
كلية التربية ـــ جامعة الاسكندرية

يرتبط هذا الموضوع ارتباطا وثيقا بدور التربية فى عملية التنمية ، هذا الدور الذى تسلم بأهميته الدول المتقدمة والنامية على السواء وازاء ذلك يصح أن نتساءل : لماذا ترتب على التوسع التعليمى الكبير فى الدول النامية مشكلة بطالة متزايدة بين خريجيها ؟.

لقد أكد مؤتمر التعليم المنعقد فى هامبورج (١) تحت رعاية اليونسكو فى سبتمبر سنة ١٩٦٨ وحضره خبراء فى التربية من افريقيا وآسيا وأوربا وأمريكا اللاتينية والولايات المتحدة الأمريكية أن التعــليم فى الدول النامية يعانى من البعد الشاسع بين ما يهدف اليه وبين أدائه الفعلى وان الضرورة أصبحت ملحة لتعيد الدول النامية تقييم نظمها التعليمية لتصبح أكثر فاعلية فى عملية التنمية . فالملاحظ أن الناحية العملية متخلفة جدا فى هذه النظم بالقياس الى الناحية النظرية مما يؤدى الى عدم اسهام التربية كما يجب فى عملية التنمية .

ان هذا التعليم النظرى غير المنتج الذى تتوسع فيه الدول النامية سيزيد الهوة اتساعا بين الدول المتقدمة والدول النامية فهو ينمى الاتجاه الذى يؤثر العمل المكتبى ويعجــز فى كثير من الأحيان عن تزويد خــريجيه بالمهارات المناسبة عندما يدخلون سوق العمل ، كما أن أصحاب الأعمال يشكون من أنهم لا يعثرون بسهولة على العناصر الصــالحة فالتــلاميذ يقبلون على التعليم لا لتحصيل المعارف والمهارات التى تكون عونا لهم فى حياتهم المهنية ولكن لينجحوا فى الامتحانات وكأن وظيفة المدرسة اعــداد طلابها للامتحانات وليس اعدادهم للحياة المنتجة (٢) .

---

(1) Harold Houghton and Peter Tregear, « Community Schools in Developing Countries », Unesco Institute for Education, Hamburg 1969, p. 5

(٢) اليونسكو ، مستقبل التربية ، العدد السابع ـــ يوليو/سبتمبر ١٩٧٤ ، ص ٤٧٤ .

ابعاد المشكلة فى بعض الدول النامية :

يعتبر الاقتصاديون **مصـــر** دولة « نامية » بالنسبة لمصادر ثروتها ودولة « شبه متقدمة » اذا أخـــذ فى الاعتبار نســـبة الملتحقين بتعليمها الثانوى والعالى بالنسبة لعدد سكانها . فلدى مصر عدد كبير من الطلاب الجامعيين بالقياس لعدد سكانها يفوق نفس النسبة فى بريطانيا (١) ويوجد بمصر مع ذلك نسبة خطيرة للبطالة بين خريجيها الجامعيين مما يدل على أن ارتفاع معدل خريجى الجامعة ليس دليلا على مســـتوى الرخاء الذى تتمتع به الدولة . وتبذل الحكومة المصرية جهودا هائلة لايجاد اعمال لهم كتابية وادارية فى معظمها فى وزاراتها المكتظة بالموظفين الزائدين عن حاجة العمل ، وقد أدى هذا الأمر بالكثيرين من خريجى الجامعة الى الهجرة الى الدول العربية وغيرها بحثا عن العمل .

ويستطرد المؤلف معلقا على الوضع فيؤكد ضرورة اعادة التوازن الى نظام مصر التعليمى بالتوسع فى التعليم الذى يعد الفنيين المهرة الذين تعانى البلاد من نقصهم وتحسين نوعية التعليم الابتدائى وتحديد عدد الملتحقين بالتعليم الجامعى والنهوض بالتعليم الثانوى وما فى مستواه غير انه يرى أن مطالبة الأهالى المستمرة والملحة للتعليم تجعل ذلك مستحيلا من الوجهة السياسية ... وعلى ذلك يبـــدو أن المخـــرج من المشكلة هـــو محاولة الاسراع بالنهضة الاقتصادية التى تعطى فرصا واسعة للعمل أمام خريجى الجامعة المتزايدة .

كما أن نسبة المتعطلين من خريجى الجامعة فى **غرب افريقيا** بلغت حدا مروعا وتدل ابحاث Callaway فى نيجيريا وأبحاث المؤلف فى غانا(٢) أن ظاهرة البطالة متفشية وأنها ترجع الى رغبة الخـــريجين فى الوظائف المكتبية والبعد عن الأعمال اليدوية ولا شك فى أن التعليم النظرى الأكاديمى فى هـــذه الدول يدعم هـــذا الاتجاه فهو يقـــدم فى أساسه تعليما ابتدائيا أكاديميا أدى الى وجود تطلعات لا تتمشى مع الاحتياجات الفعلية للمجتمع وعلى ذلك يرى الباحثون أن الحل ببساطة هو تغيير المنهج بحيث يقـــوم على المواد الفنية والزراعية مما يخلق الاتجاه المضاد المطلوب وهو الاقبال على الأعمال اليدوية الفنية التى تتطلبها الحياة الانتاجية .

المرحلة الابتـــدائية والتنمية :

ينظر المخططون الاقتصاديون والتربويون الى التعليم الابتـــدائى فى الدول النامية كوسيلة فعالة للتنمية وخاصة فى قطاع الريف . ففى الدول

(1) Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., « Education and the Development of Nations », Holt, Rinehart and Winston, INC., 1066, p. 156.

(2) Ibid. P. 170.

التى يسود فيها الاقتصاد الريفى تمثل المدرسة الابتدائية المرحلة الوحيدة من التعليم النظامى التى يلتحق بها القطاع الأكبر من السكان وعلى ذلك فمن الضرورى الحصول على أقصى فائدة من هذه المرحلة التعليمية التى ينفق عليها مبالغ باهظة وذلك فى صورة النهوض بالمناطق الريفية بصفة خاصة فهى تتطلب أكبر قدر من التطوير الاقتصادى والاجتماعى .

ان التخطيط للتنمية الزراعية يجب أن يقترن بتخطيط مماثل فى برامج التعليم بحيث يدعم الاتجاهان بعضهما البعض ولا شك أن فى استطاعة المرحلة الابتدائية أن تمد خدماتها فى هذا المجال الى الملايين .

غير أن المشاهد فى الدول النامية أن أطفال المناطق الريفية الذين تلقوا قسطا من التعليم فى المرحلة الابتدائية تنشأ لديهم تطلعات جديدة لا يستطيعون تحقيقها فى بيئاتهم الريفية مما يدفعهم الى الهجرة الى المدن أملا فى تحقيق مستوى حياة أفضل ونظرا لأن فرص العمل فى المدن لا تنمو بنفس معدل النمو السكانى فان كثيرا من هؤلاء المهاجرين يضطرون الى العودة الى الريف ثانية وهم فى حالة تبرم بالحياة الريفية ساخطين ناقمين على أوضاعهم فيها .

ان الطابع العام لمناهج المرحلة الابتدائية فى الدول النامية مدنى أكثر منه ريفى ونظرى أكثر منه عملى (1) وتبدو الصفة النظرية واضحة فى المنهج فى السنوات المتقدمة من المرحلة الابتدائية ويؤكدها الامتحان النهائى لهذه المرحلة والذى يوضع أساسا ليناسب متطلبات القبول بالمرحلة الثانوية ولعل هذه الدراسة النظرية ترجع الى أنها أيسر أساليب التدريس وأقلها تكلفة ، والتى يمكن ممارستها فى ظل الظروف السيئة التى يعانى منها التعليم الابتدائى وأهمها ازدياد كثافة الفصول ونقص الامكانيات المادية والبشرية ... ويؤدى ذلك فى النهاية الى عدم الاسهام بصورة فعالة فى عملية التنمية ومع ذلك فمازالت هذه القيم مرتبطة بالتعليم الابتدائى وراسخة فى النفوس .

ويمكن القول أن النظم التعليمية فى الدول النامية تخدم فى الغالب حاجات الأقلية من التلاميذ الذين يتمون التعليم حتى أعلى مراحله دون مراعاة حاجات العدد الكبير من التلاميذ الذين يكتفون بالمرحلة الابتدائية فلا يزودهم بالتعليم الذى يرتبط ببيئاتهم المحلية ويساعدهم على شق طريقهم فيها .

وقد أوضحت أبحاث منظمة اليونسكو المستفيضة فى هذا المجال أن الحاجة ماسة فى الدول النامية الى نوع من التربية تؤدى بالتلاميذ الى

---

(1) Hawss, H. W. R., « Planning the Primary School Curriculum in Developing Countries » Unesco : International Institute for Educational Planning, Paris 1972., p. 14.

تكوين اتجاهات متعادلة نحو كل من العمل الذهنى واليدوى وان عليها أن تزود برامجها الدراسية بالتدريب العملى الذى يؤدى الى اعمال معينة ويجب التأكيد على أن هدف التربية ليس مجرد التنمية الثقافية للفرد وانما لزيادة اكتمال القوى العاملة ولتحقيق ذلك اقترح ما يلى :

— ضمان أن يؤدى التعليم الى العمل .

— التوسع فى الدراسة التكنولوجية .

— التوسع فى التعليم الريفى مع الاهتمام بأهداف الريف الاقتصادية والاجتماعية (١) .

اما **بالنسبة للدول العربية** فقد أوضحت مختلف الدراسات فى مجال التخطيط الاقتصادى والتربوى (٢) أن السياسة التعليمية فى هذه الدول لا تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن توزيع الطلاب على فروع التعليم المختلفة يخلق خللا كبيرا فى السوق الاقتصادية والاجتماعية مما يقف حائلا دون التنمية فالحاجة متزايدة الى الفنيين المتوسطين الذين لا يستقيم عمل الفنيين الكبار عادة بدونهم ويشير ذلك الى الأهمية التى يجب أن تعطى للتعليم الثانوى الفنى ويتطلب ذلك التمرس بالعمل اليدوى عن طريق **المدرسة الابتدائية** نفسها التى تعانى من الاغراق فى الدراسة النظرية ونشير فى هذا الصدد الى أن من أهم المآخذ التى تؤخذ على المدرسة الابتدائية فى مصر أنها لم تساير التغير الاجتماعى وانها لم تسهم فى تنمية مجتمعها ولا سيما فى المناطق الريفية وأنها على الرغم من التطورات المتعددة التى ادخلت على مناهجها مازالت غير وظيفية وبعيدة عن حياة الطفل وبيئته (٣) .

وتمثل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر محاولة لتطوير التعليم التقليدى وتزويد التلميذ بالمعرفة النظرية المرتبطة بالتجريب العملى ايمانا بأن التنمية الشاملة أصبحت تحتم درجة من التعليم النظرى والفنى معا لجميع المواطنين . ويجمع التعليم فى هذه المدرسة بين المرحلة الابتدائية والاعدادية ومدة الدراسة بها ثمانى سنوات وقد بدىء العمل بها بصفة

---

(1) Brimer, M. A. and Puali L., « Wastage in Education a World Problem », Unesco : IBE, 1071, p. 123.

(٢) دكتور عبد الله عبد الدايم « التخطيط التربوى » بيروت دار العلم للملايين سنة ١٩٦٦ ص ١٨١ .

(٣) دكتور محمد منير مرسى « التعليم العام فى البلاد العربية » عالم الكتب سنة ١٩٧٢ ص ٢٢٨ .

تجريبية اعتبـارا من عام ١٩٧٣/٧٢ غير أن العقبـات التى اعترضت طريق التجـربة لا تعطى الفرصة لتقييمها التقييم السليم فقـد أنشـئت المدرسة فى مكان ناء بمدينة نصر وأصبح عـلى التلميذ ان يقطع مسافة كبيرة ليلتحق بمدرسة تجريبية لا يعرف ولى أمره الكثير عنها وبسبب بعد المكان أصبحت المدارس تلقى اليهـا بمن لا تريد أن تقبلهم من التلاميذ المتخلفين .. أما بالنسبة للمدرسين فعلى الرغم من انهم اختيروا من بين افضل المستويات الا أن مشكلة المواصلات وعدم الالتزام بالوعود التى أعطيت لهم بشأن الحوافز المادية أدى الى انصرافهم عن العمل بالمدرسة ..(١)

ولا يفوتنا فى ختام عرضنا لمشكلة التعليم الابتدائى والتنمية الاشارة الى ما أكدته دراسات منظمة اليونسكو فى مؤتمرها الدولى الثانى والثلاثين (جنيف ١ — ٩ يونيو سنة ٧٠) لمشـكلة الفاقد فى التعـليم أن من أهم أسباب التسرب من المرحلة الابتـدائية نوعية التعـليم وطبيعته النظرية الجافة مما يخلق لدى التلاميذ شعورا بعدم أهمية أو جدوى الدراسـة من ناحيـة علاقتها بالحيـاة مما يؤدى بهم فى النهـاية الى الانقطاع عن الدراسة ...

كيف يوجه التعليم فى المرحلة الابتدائية نحو الاسهام فى عملية التنمية عامة والتنمية الريفية خاصة ؟ وكيف تكون الاتجاهات السليمة نحو العمل فى هذه المرحلة بما يقلل الفاقد ويزيد من نسبة التوجيه الى التعليم الفنى ويشجع الاقبال على الحرف الفنية ويقلل التكالب على الوظائف الكتـابية ؟

هذا ما سنحاول ايضاحه من خلال تجارب بعض الدول التى قطعت شوطا كبيرا فى هذا المجال :

فى الولايات المتحـدة الأمريكية : تنادى النظريات المهنية الحـديثة Vocational Theories بأن التوجيـه المهنى عمليـة طويلة الأمد تتداخل فى حياة الفرد ككل فكتب(٢) Ruth Barry and Bevlrly Wolf, بجامعـة كولومبيا كتيبا يهاجمان فيه التوجيه المهنى الذى يتم عن طريق الاختبارات التى يجـريها الموجهون النفسـيون فى وقت معين وطالبوهم وغيرهم من المهتمين بالمجالات المهنية بمفهوم جديد واسع للتوجيه المهنى لا يرتبط بفترة زمنية محددة من حياة الفرد .

---

(١) وزارة التربية والتعـليم « مركز التوثيق التربوى » التربيـة والتعليم فى جمهورية مصر العربية القاهرة سنة ١٩٧٢ ص ١٦ .
الأخبار ١٩٧٤/٣/٢٧ . العدد ٦٧٧٤ .

(2) Dinkmeyer Don C., « Guidance and Counseling in the Elementary School », Holt, Rinehart and Winston, INC. 1068., p. 310.

فناديا باستغلال وعى تلاميذ المرحلة الابتدائية بعالم الأعمال بما يربط الدراسة بالعمل ويخلق لدى الأطفال حافزا يجعل للدراسة هدفا ومعنى . فعادة ما نجد نوعا من الوعى المهنى خاصة بين التلاميذ الذين ينتمون الى أوساط ثقافية رفيعة ولديهم الاستعداد الذهنى الذى يساعدهم على الاستجابة لها والافادة منها . وانطلاقا من هذه الحقيقة يتحدد دور المرحلة الابتدائية فى هذا المجال وهو نشر الوعى المهنى بين بقية الأطفال الذين لا تعطيهم بيئاتهم الثقافية المتوسطة المتخلفة فرصة الوعى المهنى والاحاطة بعالم العمل .

التوجيه المهنى والمرحلة الابتدائية : لا يهدف التوجيه المهنى فى المرحلة الابتدائية الى سرعة تحديد الفرد لطريقه المهنى وانما يهدف الى اعطائه مزيداً من الفرص لمعرفة نفسه وربط هذه المعرفة بعالم العمل ، فيعاون تلميذ المدرسة الابتدائية على تكوين اتجاه ايجابى نحو نفسه وبهذا الاتجاه يتعود على مجابهة النجاح والفشل . فاذا ما سلمنا بأن هذه الاتجاهات تتموق سنين التكوين الأولى فانه يجب البدء ببرنامج توجيه مهنى فى المرحلة الابتدائية ومن خلال هذا البرنامج يتعرف الأطفال على حرف واعمال جديدة وغير مألوفة لهم من قبل ، كما يدرك الأطفال ان مستوى المعيشة المرتفع الذى يتمتعون به انما يرجع الى تضافر وتعاون مجموعات كبيرة من الناس وأن عالم العمل متغير دائما فالتغيرات التكنولوجية سرعان ما تغير العالم وتؤثر على نوع العمل السائد ... هذا بالاضافة الى أن برامج التوجيه المهنى تلعب دورا فعالا فى تقليل حالات التسرب بما تضفيه على الدراسة من حيوية ومعنى .

وقد تناولت كثير من الأبحاث مدى احاطة الأطفال بعالم العمل وفكرتهم عن المهن المختلفة للمفاضلة بينها وأثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية فى ذلك فقد دلت أبحاث Simmons (1) أن الفكرة الشائعة عن أطفال المدرسة الابتدائية والتى تؤكد أن التفكير المهنى لديهم خيالى وغير موضوعى غير حقيقية ففى دراسة تناولت أطفال الصف السادس عن الاختيار المهنى وأسباب هذا الاختيار تبين ان ٦٠٪ من الأطفال توصلوا الى اختيار معقول ومدعم بالأسباب المناسبة من حيث ربط العمل بالاستعداد والميل وكان ذلك فى الغالب من جانب الأطفال الأذكياء ... كما تبين ان العوامل الاقتصادية والاجتماعية لها اثر كبير فى القدرة على الاختيار المعقول فى هذه المرحلة المبكرة .

وفى استفتاء Gunn (2) طلب من التلاميذ تقييم وترتيب الوظائف

---

(1) Hansen James C. and Stevic Richard R., « Elementary School Guidance », The Macmillan Company Collier-Macmillan Limited 1969. p. 193.

(2) Ibid, p. 194.

حسب أهميتها فى المجتمع وكانت النتيجة أن تلاميذ الصف الأول والثانى قيموا الوظائف من زاوية ما تقدمه لهم من خدمات شخصية . أما أطفال الصف الثالث فقد قيموا هذه الوظائف من زاوية اهميتها للمجتمع وزاد هذا الاتجاه فى الصفوف التالية .

وقد تبين ان التلاميذ فى سن الثالثة عشرة لديهم معلومات لا بأس بها عن القوى العاملة كما ان الفروق بين الجنسين كانت واضحة فى المفاضلة المهنية فى هذا الوقت المبكر ..

وفى استفتاء موجه الى المدرسين عن المهن التى يمكن أن يتناولوها بالدراسة فى المرحلة الابتدائية تبين أنها المهن المألوفة لديهم كما ان المهن التى وردت اشارات عنها فى الكتب المدرسية لم تتعد المهن فى مجالات الخدمة العامة بالاضافة الى لمحات سريعة عن المهن القيادية العليا ، أما الحرف التى تتطلب مهارات خاصة فقلما يشار اليها .

وادت هذه الدراسة الى التفكير فى تزويد المرحلة الابتدائية ببرامج من المهن والأعمال المختلفة بما يكون لدى التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو العمل ويقوم المدرسون عادة بتنفيذ هذه البرامج بمساعدة الموجه النفسى الذى يحدد اهتمامات التلاميذ ومدى مشاركتهم فى البرنامج ، كما يساعد أيضا فى بناء الوحدات الدراسية أو فى ادماج هذه الدراسات المهنية فى المنهج واعداد الدراسات الميدانية لتلاميذ ...

وتلعب الملاحظة الموجهة للأطفال دورا هاما فى هذا المجال ، كما أن الزيارات الميدانية لعدد من مواقع العمل كالمصانع والمزارع تعمق فهم الطفل للعمل وتبين له مدى تشابك مجالاته واعتمادها على بعضها هذا ويشجع اصحاب الخبرات المهنية على التحدث مع الأطفال فى المدرسة على أن يحضروا معهم ما يمكن احضاره من الأدوات المستخدمة فى عملهم حتى لا يقتصر الأمر على الحديث . ولا ننسى ما تسهم به الوسائل السمعية والبصرية ومجالات القراءة وما يقوم به الموجه النفسى من تزويد مكتبة المدرسة بالمصادر المناسبة فى هذا المجال .

وتعتبر المواد الاجتماعية ميدانا خصبا لادماج هذه الدراسات المهنية ويقدم Norris (1) مثالا لذلك .

الصف الأول : يدرس الطفل شيئا عن العمل فى محيطه المباشر : المنزل ، المدرسة ، البيئة المحلية .

الصف الثانى : تتناول الدراسة أعمال من يقدمون للطفل خدمات مباشرة ، كالمحلات التجارية المجاورة .

(1) Op. cit., p. 256.

الصف الثالث : يوسع الطفل آفاقه عن العمل فتتناول الدراسة وسائل النقل والمواصلات والصناعات الكبرى .

الصف الرابع : يدرس التلميذ عالم العمل على مستوى الدولة ويتضمن ذلك الصناعات الرئيسية .

الصف الخامس : تتسع دراسة الطفل لتغطى حياة الدولة الصناعية وتنتخب مناطق معينة لتدريس الصناعات الكبرى بها .

الصف السادس : يتسع برنامج الطفل ليشمل نصف الكرة الغربى، فيدرس مجالات العمل فى كندا وامريكا الجنوبية والوسطى ... مع مقارنة ذلك بمجالات العمل فى الولايات المتحدة الأمريكية .

هذا ويؤكد دائما ضروزة الابتعاد عن الناحية اللفظية فترديد « احترام العمل » مثلا لن يساعد على جعل هذا المبدأ جزءا من النكوين النفسى للطفل ويقدم Koback (1) برنامجا يزود الأطفال بالمعلومات المختلفة عن المهن يسهمون هم انفسهم فيه بنصيب وافر مما يساعد على غرس القيم المطلوبة فيطلب من التلاميذ فحص ودراسة الأعمال فى بيئاتهم مستعينين بمثل هذه الأسئلة :

— ما اهم مجالات العمل فى البيئة ؟

— كم عدد العاملين فى كل مجال ؟ وما طبيعة انجازاتهم ؟

— هل تضمحل وتنكمش اعمال معينة فى الوقت الذى تزدهر فيه أعمال أخرى ؟

— ما هى المتطلبات الدراسية والتدريبية المطلوبة لهذه الأعمال ؟

— ما مقدار الكسب الأسبوعى أو الشهرى ؟ وما هو نظام العطلات والتأمين الصحى ؟

اما الاتحاد السوفيتى فمن المعروف ان كارل ماركس أكد فى كتابه « رأس المال » أهمية الإنتاج والعمل فى العملية التربوية كما اهتم لنين بذلك أيضا . ومن هنا نشأت الفكرة التى سادت نظام التربية السوفيتية « فكرة العمل النافع اجتماعيا » وهو العمل الذى يقوم به التلاميذ وتقوم به المدرسة لفائدة المجتمع فعن طريق العمل ترتبط المدرسة بالحياة وتكون ذات معنى (٢) :

---

(1) Dinkmeyer Don C., op. cit., p; 326.

(٢) جورج كاونتس ترجمة محمد بدران « التعليم فى الاتحاد السوفيتى » مكتبة الانجلو المصرية ١٩٥٧ ص ٩٣ .

لقد أصبحت فكرة العمل النافع اجتماعيا طريقة للتعليم ومنهجا فى وقت واحد فى مدرسة الثمانى سنوات فيتناول التلاميذ المبادىء النظرية فى العلوم العامة أو الجغرافيا وتخصص خطة الدراسة ثلاث ساعات أسبوعيا للتدريب الفنى واليدوى ويرتبط ذلك ارتباطا وثيقا ببرنامج فى الاحياء يشمل ساعتين أسبوعيا وبرنامج فى الجغرافيا يشمل أيضا ساعتين أسبوعيا . ويضع خطة العمل المتمشية مع الجدول الدراسى محليا ناظر المدرسة ومدرسو العلوم بالتشاور مع أحد الزراعيين بالمنطقة المحلية أو المزارع الجماعية .

ففى المدارس الريفية يكون التأكيد على الزراعة وفى مدارس المدن على الصناعة وأعمال الورش ، كما يلحق بالمدارس الريفية أيضا الورش لاشغال الخشب والمعادن ، كما أن المدارس فى المدن يوكل لتلاميذها بعض الأعمال الخاصة بالحدائق العامة ... وليس الهدف من ذلك حرفيا محضا كما قد يتبادر الى الذهن فمثل هذه البرامج تزود تلاميذها بوعى فنى وتنمى الكفاءات العملية وتهيئهم لعالم العمل والانتاج (١) .

وقد اكد خروشوف فى مقالته بجريدة « البرافدا » أهمية قيام كل تلميذ بعد انهاء السنة الثامنة وهى نهاية سن الالزام بالاشتراك فى الاعمال ذات النفع الاجتماعى فى المؤسسات والمزارع الجماعية وغيرها من مواقع العمل والانتاج (٢) .

وفى تنزانيا تعتبر (3) Litowa Sshool تجربة عالية فى مجال التنمية وقد انشأت فى اقصى الجنوب الغربى من تنزانيا سنة ١٩٦١ بواسطة الجهود الذاتية للأهالى وزودت وزارة التربية المدرسة بالمدرسين ولكنهم اندمجوا فى حياة القرية وتفهموا أهداف المدرسة وأنها تعد تلاميذها للحياة بمفهومها الريفى وأنهم سيسهمون فى عملية التنمية الريفية على أساس تعاونى .

وقد وضع فى الاعتبار ان الغالبية العظمى من التلاميذ سينتهى تعليمهم بانتهاء هذه المرحلة الابتدائية وعلى هذا الأساس يجب أن يقدم لهم تعليم واقعي يهدف الى تحسين الحياة الريفية ففى الصفوف الأولى من هذه المرحلة تدور مواد الدراسة وخاصة القصص والاناشيد حول فكرة الرخاء والتقدم وكيف يمكن تحقيقه بالجهود التعاونية وكلما تقدم

---

(1) Unesco : IBE « Agriculture and General Education », 1971, pp. 13-16.

(٢) دكتور منير مرسى ، مرجع سابق ٢٧

(3) Harold Houghton and Peter Tregear, op. cit. p. 58. Papuan New Guinea

الطفل فى دراسته عمق مفهوم التعاون ووضحت مبادؤه الأساسية على مستوى القرية وعلى مستوى الدولة ويسير فى هذه المعلومات النظرية الاعداد العملى الذى يتمشى مع مبادىء التعاون فينفذ التلاميذ مشروعات عمل انتاجى متنوع كجزء من أنشطتهم المدرسية وقد تؤدى هذه المشروعات خدمات عملية سريعة وعاجلة للبيئة وقد ترتبط بالعمل فى المدرسة نفسها ففى سنة ١٩٦٨ انحصرت المشروعات فى ثلاث مجالات .

١ ـ أعمال المزرعة.

٢ ـ انتاج الأقمشة الصوفية .

٣ ـ اعمال التمريض .

ويتبع المدرسة مزرعة يزرع فيها الكثير من المحاصيل بنجاح متبعين فى ذلك أحدث الأساليب الممكنة. أما أعمال النسيج فكان أساسا سهولة الحصول على الصوف من احدى القرى المجاورة وروعى فى تدريب التلاميذ على مختلف مراحل عملية النسيج أن يكونوا مهيئين للعمل فى هذا المجال بعد انتهائهم من المدرسة .

أما أعمال التمريض فيتدرب عليها التلاميذ فى مستشفى القرية تحت اشراف هيئة التمريض بها بالشكل الذى يساعد على تكوين المهارات الأولية فى هذا المجال ويساعد على كشف هذه الاستعدادات لدى التلاميذ الذين يرغبون فى الاستزادة من هذه الدراسة والعمل فى هذا المجال فى المستقبل .

وقد استغلت العطلات فى قيام التلاميذ بأنشطة البيئة اليومية حيث يعمل الصغار جنبا الى جنب مع الكبار فى رصف الطرق واقامة الكبارى وأعمال النظافة ورعاية الحيوانات واعداد الأسندة ... كل ذلك بهدف عدم ايجاد الفجوة بين التلاميذ وآبائهم الذين لم تتح لهم فرصة الذهاب الى المدرسة وكان من أهم النتائج الملموسة لهذه التجربة هى تخفيف حدة الرغبة العارمة فى هجر الريف بمجرد أن يتلقى التلميذ قسطا من التعليم.

ويقدم Dr. K. R Mskinnon (1) . تجربة pupuanivew Guinea فى انشاء المراكز الحرفية بهدف مواجهة تزايد عدد التلاميذ الذين أتموا المرحلة الابتدائية ولم يستوعبهم التعليم الثانوى والرغبة فى تدريب مزيد من الأفراد للحياة فى البيئة الريفية عن طريق تكوين وتنمية المهارات اللازمة لذلك بعد أن تبين أن اى محاولة لادخال التعليم الزراعى فى منهج المرحلة الابتدائية بهدف تشجيع التلاميذ على تقبل الحياة الريفية ومنع الهجرة الى المدينة مصيرها الفشل ..

---

(1) Op. cit., p.

وعلى ذلك تقدم المدارس الابتدائية هناك مواد الثقافة العامة مع توجيهها وجهة مناسبة للحياة الريفية ، فمن الضرورى أن يلم التلاميذ بجغرافية واقتصاديات المنطقة المحلية وأن يكونوا مهيئين لما قد يحدث بها من تغيرات تتطلبها عملية التنمية ولكن المنهج لا يقدم تدريبا حرفيا على مستوى المرحلة الابتدائية .

أما مراكز التدريب الحرفى فمدة الدراسة بها سنة واحدة فى الغالب وللتلاميذ حرية الالتحاق بها رأسا بعد انتهائهم من المدرسة الابتدائية أو بعد فترة من العمل فى القرية فالالتحاق بها ليس اجباريا بل يسعى التلميذ بنفسه الى الالتحاق بها وتختلف برامج الدراسة من مركز لآخر ولكل مركز حرية تحديد برامجه الدراسية ومشروعاته .

أما المدرسون فى هذه المراكز فيستمدون من مختلف المجالات العملية والحرفية ونادرا ما تجد بينهم المعلمين المؤهلين فكل ما يتطلب منهم هو الرغبة الحقيقية والميل للعمل مع الصغار والمقدرة على تقديم الحلول العملية للمشكلات الريفية البسيطة .

كيف يمكن تغيير طبيعة المرحلة الابتدائية فى مصر بما يجعلها أكثر فاعلية فى عملية التنمية ؟

أولا : يجب أن تسهم مواد الثقافة العامة فى تكوين الاتجاهات والمهارات والمعرفة فيما نحن بصدده من تكوين اتجاهات سليمة نحو العمل فتراجع محتويات المناهج من حين لآخر لتزويدها بالمواد الدراسية الحديثة وثيقة الصلة بالحياة والعمل بصفة خاصة وذلك بهدف تقوية الدوافع والحوافز لدى التلاميذ ومنها البرامج المهنية المختلفة التى تدور حول عالم العمل وتقدم الخبرة الفعلية به (1) .

وتمثل **الجغرافيا** مجالا خصبا لتقديم الاتجاهات الأساسية فى هذا المجال فالملاحظ أن هذه المادة تنحصر فى نطاق الدراسات المحلية فى المراحل الأولى من المدرسة الابتدائية ثم تتدرج الدراسة الى الوطن القومى ثم دول أخرى فقارات أخرى الى أن تشمل العالم كله . هذا التدرج ينبغى أن ننظر اليه بشىء من التحفظ ، فما دام التعليم الابتدائى نهائيا بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ فانهم يحرمون من فرصة التوسع فى الدراسات المحلية التى تهدف الى تشرب اتجاهات بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية ... فهذه الدراسات المحلية يجب أن تستمر خلال جميع سنوات المرحلة الابتدائية .

كما ان مناهج الجغرافيا الحالية كثيرا ما تتجاهل الجوانب

---

(1) Brimer, M. A. and Pauli L., op. cit., p, 143.

الاقتصادية للمادة مركزة على العلاقات بين الانسان وبيئته الطبيعية هذا على الرغم من أهمية الجوانب الاقتصادية في عملية التنمية . وبما أننا لا نستطيع التعمق في النواحي الاقتصادية على مستوى التعليم الابتدائي فليس أقل من أن نحاول بث بعض الاتجاهات الاقتصادية في تدريس الجغرافيا أو الحساب فطبيعة المادة يمكن أن تقدم بعض المفاهيم مثل : التنمية القومية المدنية أو الريفية — العرض والطلب — الدخل والمنصرف — مبادىء أعمال البنوك — ادارة اقتصاديات المزارع — التكلفة والعائد — الضرائب ...

بهذا الأسلوب يمكن ان نمهد هذه المواد تلقائيا الى الاعداد للحياة العملية بعد المدرسة الابتدائية لمن لا يزعمون مواصلة الدراسة .

وبالمثل في دراسة التاريخ يجب تأكيد أهمية المراحل التى مرت بها عملية التنمية ، فدور العلم في الحياة الحديثة يمكن دراسته من الناحية التاريخية مع توجيه الاهتمام نحو مفهوم التغير ومقدرة الانسان على تغيير الظروف البيئية المحيطة به ...

ويفيد في هذا المجال ما سبقت الاشارة اليه من أمثلة لمحاولات نهدف الى ادماج برامج في الدراسات المهنية في مناهج الدراسة في المرحلة الابتدائية وبصفة خاصة مناهج المواد الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية مما يشبع حب استطلاع الطفل للاحاطة بعالم العمل ويجعل للدراسة معنى ويقوى دوافع التلاميذ وحوافزهم .

ثانيا : الجمع بين الدراسة النظرية والعملية : أجمعت الدراسات التى قامت بها منظمة اليونسكو (1) أن التعليم الابتدائى الذى يعد للمرحلة الثانوية لنسبة من خريجيه ليس كافيا ليسهم في عملية التنمية التى تحتاجها الدول النامية . فنظام التعليم الحالى الذى يعتمد على اختيار التلميذ سلسلة من الامتحانات ذات الطابع الأكاديمى يجب أن يعاد النظر في تنظيمه ومناهجه وطرق تدريسه من أجل مستقبل التلاميذ عامة ومن لا يرغبون منهم في مواصلة الدراسة بصفة خاصة .

ان الحاجة ماسة الى تكوين اتجاهات متعادلة نحو العمل الذهنى والعمل اليدوى ولعل فيما سبقت الاشارة اليه من جعل العمل المنتج محورا للدراسة في الاتحاد السوفيتى ما يفيد في هذا المجال وفي هذا الصدد أيضا يقول الزعيم « غاندى » في كتابه All men are brothers ليس محو الأمية هو هدف التربية وانما هو مجرد احدى وسائلها ومن ثم فانى أرى أن تبدأ تربية الطفل بتعليمه حرفة يدوية وتمكينه من الانتاج منذ

---

(1) Harold Houghton and Peter Tregear, op. cit., p. 11.

اللحظة التى يبدأ فيها تدريبه » . وقد انبثقت خطة التعليم الشعبى فى الهند من آراء الزعيم غاندى حيث تقرر أن يكون محور التعليم الابتدائى هو العمل اليدوى المنتج فيقضى جميع التلاميذ حتى سن الرابعة عشرة ساعتين اجباريتين كل يوم فى العمل الحرفى (١) .

ولا يعنى ذلك ان تكون المدرسة مؤسسة للتدريب الحرفى وانما يعنى ضرورة أن تزود المدرسة تلاميذها بالثقافة العامة اللازمة لجميع المواطنين مع تزويدهم بالمهارات الأساسية العقلية والعملية واليدوية بأسلوب لا يوجد فجوة بين الدراسات العملية والأكاديمية بل يدمج الصلة بين الجانبين كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى .

ان هذا الاتجاه الذى يجمع بين الدراسة العملية والنظرية أساسى للنسبة الكبيرة من التلاميذ الذين ينتهى تعليمهم بانتهاء المرحلة الابتدائية والذين لو اقتصروا على الدراسة النظرية لتحولوا الى عناصر عاطلة غير منتجة بالاضافة الى ما يضفيه هذا الاتجاه على الدراسة من معنى وواقعية تقلل من نسبة التسرب وعلى ذلك يصح تعليم الأطفال منذ سن مبكرة كيفية استعمال بعض الآلات الخشبية والمعدنية البسيطة واعطائهم الفرص لمعرفة الآلات والعدد والعمليات الصناعية ... مما يفيد أيضا فى مجال التوجيه الى التعليم الفنى الذى نحن فى أمس الحاجة الى خريجين لأهميتهم فى مجال الانتاج .

ثالثا — الاهتمام بالتعليم الريفى :

نظرا للظروف المالية الصعبة للدول النامية والتى تؤثر على الامكانيات التعليمية يجب توجيه التعليم بالكيفية التى تؤثر فى الانتاج مباشرة وبالنسبة للدول التى يعتمد اقتصادها ، بدرجة كبيرة على الزراعة يجب التأكيد بصفة خاصة على نوع التعليم الذى يسهم فى التنمية الريفية .

لقد نجح التعليم الريفى فى مصر وفى غيرها من الدول النامية فى محو أمية تلاميذه ولكنه لم ينجح فى انقاذهم من البطالة التى تنتظرهم ولم يساعدهم على الاسهام فى عملية التنمية التى تحتاجها مجتمعاتهم بشدة .. بل على العكس انتجت هذه المدارس كراهية للعمل الريفى أما بالنسبة لمن يسعدهم الحظ باتمام التعليم حتى أعلى مراحله فانهم يحصلون على الشهادة التى تعتبر جواز مرور من الحياة الريفية الى الحياة المدنية .

ان على التعليم الابتدائى أن يعيد النظر فى أساليبه التى دأبت على تشجيع التلاميذ على الهرب من بيئاتهم الريفية بدلا من التمشى مع أهداف

---

(١) حمدى مصطفى حرب « التربية والتكنولوجيا » دار المعارف بمصر ١٩٦١ ص ٧١ .

المرحلة الابتدائية (١) والتى تنادى بتمكين التلميذ من شق طريقه فى الحياة العملية والاسهام فى رفع مستوى بيئته المحلية ان اعادة تنظيم التعليم الابتدائى يجب أن تراعى تكوين اتجاه يعلى من شأن العمل الريفى حتى بالنسبة للأطفال المقيمين فى المدن . ويجب على المناهج أن تسير جنبا الى جنب مع حركة تطوير المجتمع الريفى بهدف زيادة الانتاج كما وكيفا ويتطلب ذلك الحاجة الماسة لادخال العناصر الريفية والعملية فى المنهج .

غير أنه يجب أن نضع فى الاعتبار أنه ما لم تنهض الحيـاة الريفية نفسها نهضـة جـذرية فان هـذا السيل المتدفق من الريف الى المدن سيستمر ، وبمعنى آخر فان تلميذ المرحلة الابتدائية يجب أن يكون معدا لنظام اقتصادى يقوم على ثورة تكنولوجية فى الزراعة وفى مجالات العمل الأخرى فاذا راعينا ذلك فانه يمكن فى هذه الحالة النظر الى منهج المرحلة الابتدائية بصورته المعدلة كوسيلة تشجع التلاميذ على البقاء فى بيئاتهم الريفية .

الاتجاهات الحديثة فى مناهج التعليم الريفى :

ـــ الملاحظ ان منهج المدرسـة الابتدائية موحـد وثابت فى محتواه ومستواه فى جميع انحاء البلاد سواء كانت جهات ريفية أم مدنيـة وليس معنى ذلك ان المدرسة الابتدائية يجب أن تعد الطفل للحياة فى بيئة محدودة فعلى العكس من ذلك فهى تعده للحياة فى الريف وتهيئه أيضا للحياة فى المدينـة اذا ما انتقل اليهـا ، فادخال الزراعة ضـمن محتويات المنهج لا يعنى رسم حد فاصل بين نوعين متميزين من البرامج الدراسية بل يعنى ادماج النشاط الزراعى فى محتويات المنهج فقـد باءت محاولات كثيرة فى هذا المجال بالفشل نتيجة لسوء تخطيط المنهج الذى لم يفعـل أكثر من اضافة مقررات زراعية حرفية الى المنهج التقليدى . ويفيد فى هذا المجال ما سبقت الاشارة اليه بصدد المدارس الريفية فى الاتحـاد السوفيتى من التركيز على الزراعة مع الاهتمام أيضـا ببعض أعمال الورش كمـا أن المدارس فى المدن يوكل الى تلاميذها بعض الأعمال الخاصة بالزراعة .

ـــ أحد اتجاهات المناهج فى هـذا المجال يتلخص فى تقـديم العلوم الزراعية بشكل اختيارى غير أن هذا الاتجاه لا يصح تشجيعه لأنه يؤدى الى النظر الى الزراعة كعمل يدوى بحت ويتجاهل الحقيقة القـائلة بأن العمل اليدوى مكمل للدراسة النظرية ، كما ان هذا الاتجـاه يؤدى الى تقليل شأن الزراعة كعلم يتطلب مقدرة ذهنية شأن غيره من العلوم .

ـــ فى بعض مناهج المدارس الريفية قـد يميز بين الجنسين فيدرب

---

(١) قوانين التعليم الابتدائى رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ .

الأولاد على الأعمال الزراعية وتدريب البنات على الأعمال المنزلية ، غير أن هذا الاتجــاه ينبغى النظر اليــه بشىء من التحفظ ففى معظم البيئات الريفية يسند للنساء مسئوليات زراعية تتدرج من رعاية حديقة المنزل الى الاسهام فى انتاج المحاصيل الزراعية بما فيها البيع والشراء والتسويق ... كما أن الأولاد قد يكون لديهم فضــول للالمام ببعض جــونب الحياة المنزلية فالتفرقة بين الجنسين يجب ضغطها فى أضيق الحدود .

— فى الســنوات المتقــدمة من المرحلة الابتدائيــة يجب أن تتطرق الدراسة الى مشاريع التنمية الزراعية وعمل الهيئات المختصة بالخدمات الزراعية ومجالات العمل فى الزراعة والمفاضلة بين الأعمال المختلفة ... ويشجع التلميذ على تسجيل انطباعاته عن مختلف المشكلات التى تواجهه فى بيئته مثل الآفات الزراعية وكتابة التقارير عن حالة الجو وعلاقة ذلك بنمو المحاصيل ... ولعل أحسن وسيلة لتناول هذه النواحى الزراعيــة هى استخدام طريقــة المشروع أو الوحــدات الدراسية وأحيــانا ترتبط الدراسات الزراعية ببعض المشروعات المنفذة فعلا ففى ليبريا (١) عــلى سبيل المثال تربط بعض المدارس مناهجها الزراعيــة بمشروعات تحسين زراعة الأرز وفى هذه الحالات يقوم المشرف على المشروع بالتدريس الفعلى وذلك حتى تحصل هيئة التدريس على الخبرة اللازمة فى هذا المجال مما يؤكــد ضرورة الاســتعانة بالخبراء الزراعيين المحليين ... وفى بعض الحالات تنفذ المشروعات الزراعية للتــلاميذ فى مزارعهم الخاصــة تحت اشراف ومتابعة المدرسين وهذا ما يمكن تنفيذه فى مزارع القطن فى مصر حيث يتحمل الأطفال مسئولية بعض العمل فيها .

واذا ما سلمنا بأن الطرق التقليدية فى الزراعة بدأت تخلى السبيل للطرق الحديثة فان على التعليم الابتدائى الريفى أن يزود تلاميذه بالمعرفة التكنولوجية التى تسهم فى زيادة الانتاج الزراعى وانتاج البذور الجيدة ، أنسب المواسم الزراعية وكيفية اختيارها ، استخدام الأساليب والأدوات المتطورة . وقــد ســبقت الاشارة الى تجــربة Litowa School فى تنزانيا وكيف أعدت تلاميذها للحياة المنتجة بمفهومها الريفى مما خفف من حدة الهجرة من الريف الى المدينة .

— والى جانب هذه النواحى الاقتصادية فالمرحلة الابتــدائية بحكم طبيعتها كقوة تعليمية ترتبط بمراحل النمو المبكرة من حيــاة الطفل ، فى استطاعتها تكوين اتجاهات نفسية وذهنيــة تؤثر فى شــخصية التلميذ وسلوكه طوال حياته مهما كانت المهنة التى سيعمل بها مستقبلا وهــذه

---

(1) Unesco : IBE « Agriculture and General Education », 1971. p. 17.

مهمة مخططي التربية : تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل المنتج عامة والريفي خاصة من خلال مناهج المرحلة الابتدائية .

رابعا — اعداد المعلم :

ان الجمع بين الدراسة النظرية والعملية يتطلب اعدادا خاصا للمدرسين الجدد وتدريبا معينا للمدرسين القائمين بالعمل يزودهم بالأساليب الفنية اللازمة وقبل ذلك يأتى الايمان بالاتجاهات الجديدة **ولا شك فى أن تحسين الأحوال المادية والاجتماعية للمدرسين يساعد على** تبنى الاتجاهات الجديدة .

فمعلم المدرسة الريفية يتطلب اعدادا خاصا ففى مدغشقر (١) يطلب من المدرس فى مرحلة الاعداد ممارسة الأعمال البدائية فى القرية وزيارة المزارع النموذجية والاحاطة بخطط الحكومة فى المناطق الريفية والوزارات والهيئات المعنية بالعمل فى الريف ودراسة مشكلات التلميذ الذى ينتهى تعليمه بانتهاء المرحلة الابتدائية والدور الذى يمكن أن تسهم به المدرسة الابتدائية فى التنمية الريفية ...

فالجانب العملى والنظرى للتنمية الريفية يجب أن يكونا فى الاعتبار وليس ذلك بهدف اعداد خبراء فى الزراعة وانما اعداد المدرس الذى لديه الوعى والفهم الواسع لمهنته ففى مجال الزراعة عليه أن يعرف انتقاء البذور ، استخدام الأسمدة ، تربية الدواجن وتحسينها ، تربية الأسماك ... وغير ذلك من الموضوعات التى اذا ما أحسن توجيهها يمكن ان تمارس فى المدرسة لقيمتها التربوية والاقتصادية ، وعلى ذلك فهيئات التدريس بمعاهد المعلمين يجب أن تضم أساتذة فى علم الاجتماع الريفى وصحة البيئة ، الزراعة ، العناية بالطفل ... الى جانب أساتذة المواد الثقافية والتربوية .

كما ان معاهد اعداد المعلمين يصح أن تحتفظ بعلاقات وثيقة بالمؤسسات الأخرى التى تتولى اعداد العمال والحرفيين واذا كانت مادة الصناعات المحلية فى معاهد اعداد المعلمين بمصر تهدف الى اثارة الوعى التصنيعى لدى الطلاب فانها لم تحقق هذه الأهداف كما يجب مما يدعو الى أن يكون مدرسو هذه المادة من خريجى المعاهد الصناعية فهم أقدر من غيرهم على تدريس هذه المادة وما يرتبط بها من أوجه نشاط مختلفة (١).

---

(1) Ibid., p. 18.

(١) اميل فهمى حنا شنودة « تاريخ التعليم الصناعى » دار الكتاب العربى سنة ١٩٦٧ ص ٣٠٠ .

ولا تنسى ان من أهم العوامل التي تساعد المدرس على القيام برسالته أن يكون من أهالى المنطقة المحلية وعلى دراية كافية بمصادر ثروتها وكيفية تنميتها وأن يكون مستقرا فى عمله وليس عرضة للنقل بين وقت وآخر ...

فى ضوء ما سبق يصح أن نطرح هذه التساؤلات :

الى اى مدى يصح أن نعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تمهيدية لما يليها من المراحل ؟

والى أى مدى يصح أن ننظر اليها كحد أدنى من التربية للتلاميذ الذين ينتهى تعليمهم بانتهائها ؟ وكيف يمكن التوفيق بين الهدفين ؟

ولا شك فى أن الاجابة على هذه التساؤلات تتناول تحديد مواد دراسية معينة فى المنهج ومدى أهمية كل منها من حيث الوزن الذى يمنح لها فى خطة الدراسة . كما تتناول أيضا طبيعة طرق التدريس وطبيعة الامتحان النهائى .

اذا ما اتفقنا على أن المرحلة الابتدائية تمثل الحد الأدنى من التربية التى تهدف الى التثقيف والانتاج فان الأمر يتطلب اطالة مدتها حتى يتخرج التلميذ اكثر نضجا فاذا ما نظمت محتويات المنهج حول المواد الثقافية والدراسات البيئية ونفذ هذا المنهج بالأساليب التربوية السليمة فانه يكون كافيا للاعداد للمرحلة الثانوية وكافيا للتلاميذ المكتفين بالمرحلة الابتدائية .

واذا لم نتمكن من اطالة فترة المرحلة الابتدائية ففى هذه الحالة يجب التوسع فى الدراسات التكميلية الحرفية التى تعقب المرحلة الابتدائية التى تهدف الى التدريب العملى على الحرف المنتشرة فى البيئة مع الوقوف على مبادىء الأصول الفنية والعملية لما يتدرب عليه التلاميذ من أعمال صناعية أو زراعية أو تجارية على أن يستعان فى هذه المراكز بالعمال المهرة المحليين ونشير فى هذا المجال الى ما أوصت به منظمة اليونسكو فى احدى حلقاتها الدراسية من أن البرامج الحرفية الفنية يحسن أن تتضمن بعض الاعداد البيداجوجى حتى يستطيع العمال المهرة نقل مهاراتهم للغير (١) .

أما الامتحان النهائى للمرحلة الابتدائية فيجب أن يوضع على أساس أهداف المرحلة الابتدائية فى صورتها الجديدة وليس على أساس متطلبات الالتحاق بالمرحلة التعليمية التالية أما من يرغبون فى الالتحاق بالمرحلة الاعدادية فهؤلاء يعقد لهم امتحانات قبول .

---

(1) Hanson, John W. and Brembeck Cole S., op. cit., p. 364.

رسائل جامعية فى التربية ...

اعداد الأستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد
كلية التربية جامعة عين شمس

« مدى صـــلاحية اختبار بقع الحبر لرورشاخ لقيـــاس الابتكارية » موضوع الرسـالة التى نال بها **«الدكتور فاروق ابراهيم عبد الرحمن أبو عوف»** درجـــة الدكتوراه من قسم علم النفس التعليمى ، كليـــة التربية جامعة عين شمس ، وأشرف على الرسـالة **الأستاذ الدكتور سيد أحمـــد عثمان أستاذ ورئيس القسم .**

ولقـــد هـــدف البحث الى معـــرفة مدى صـــلاحية الاختبار كقياس للابتكارية ا، والكشف عن العلاقات الرئيسية المميزة فى تقارير الرورشاخ للمبتكرين داخل اطار الثقافة المصرية ، وتوسل الباحث الى ذلك باثارة عدة تساؤلات :

- هل ستتضح العلامات الرئيسية فى الرورشاخ ـــ والتى ظهرت فى الدراسات السابقة التى تمت فى ثقافات أجنبيـــة ـــ فى تقـــارير المبتكرين فى ثقافتنا ؟
- وهل سيقدمون عددا كبيرا من الاستجابات ؟
- وهل ستحتوى تقاريرهم على عدد كبير من الاستجابات الكلية فى تقـــاريرهم ؟
- وهل سيسود تقاريرهم نمط الخبرة المنطوى ؟
- وهل سيتصف محتوى تقـــاريرهم بالتنوع ويحصلون عـــلى نسبة مرتفعة من كـــل من الاســـتجابات الانسانية ، ومحتـــوى الفن والتجريد ، وانخفاض نسبة الاستجابات الحيوانية فى تقاريرهم ؟ وهل سيقدمون عددا كبيرا من الاستجابات الأصيلة ، مع عـــدم اغفال الاستجابات المألوفة ؟.

هذه التساؤلات كانت محور الرسـالة التى اشتملت على ٢١٩ صفحة ما عدا المصادر العربية والأجنبية والملاحق ، وتتابعت فصولها الخمسة بعد المقدمة « المشكلة واهميتها وتحديدها » لتكون نسيج البحث ، **فالفصل الأول** يتناول التفكير الابتكارى من حيث التعريف الأجرائى ، ثم عوامل الابتكارية نفسيرها ، نمحكاتها ، **وأما الفصل الثانى** فيحدثنا فيه الباحث عن اختبار رورشاخ وابعـــاده المكانية والمحـــدودات والمحتـــوى والاستجابات المألوفة والأصيلة ، ثم يختمه بطريقة اجراء الاختبار .

الفكر التربوى عند ساطع الحصرى :

- **رسالة ماجستير ، ٢٠٧ صفحة . يونيو ١٩٧٥ .**
- **الباحث : نهاد صبيح سعد .**
- **اشراف الأستاذ الدكتور : محمد الهادى عفيفى والدكتور سعيد اسماعيل على .**
- **ميدان البحث** : تاريخ التربية .
- **منهج البحث** : استخدم الباحث المنهج التاريخى ، لأن طبيعة الدراسات الثقافية والتربوية للأفراد والجماعات تتطلب تتبعا للحوادث والظروف الاجتماعية والفكرية التى عاش فى وسطها الفرد أو الجماعة .
- **مشكلة البحث** : صاغها الباحث فى خمسة تساؤلات :

١ — ما المؤثرات والأحداث التى ساعدت فى تكوين وتشكيل فكر ساطع الحصرى التربوى والقومى ؟

٢ — ما أهم جهوده التربوية والثقافية خلال حياته الطويلة فى كل من تركية والعراق وسورية ومصر ؟

٣ — ما المعالم والخصائص الرئيسية التى تميز بها فكر الحصرى التربوى عن سواه من المفكرين من خلال نظرته الى كل من المدرسة والبيت والمحيط الاجتماعى والعربى ؟

٤ — الى أى مدى استجاب فكر الحصرى التربوى والثقافى لمتطلبات مجتمعه والعصر الذى وجد فيه ؟

٥ — ما جوانب القوة والضعف فى افكاره التربوية ؟

النتائج التى توصل اليها الباحث :

افضى تقويم الباحث لآراء الحصرى التربوية من حيث مدى التزامها بواقع متطلبات المجتمع العربى ، ومن حيث مدى اتساقها مع النظريات التربوية المعاصرة ، ومن حيث مدى امكانية اسهام هذه الآراء فى تحقيق أهداف المجتمع العربى ، افضى ذلك بالباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات الجديرة بالتأمل .

وافرد الباحث **الفصل الثالث** للدراسات السابقة والتعقيب عليها .

ويجىء **الفصل الرابع** ليبسط فيه الباحث الطريقة والاجراءات التى اتخذها ليتوصل بها الى تحقيق الهدف من البحث ، **واما الفصل الخامس** والأخير فهو المسرح الذى دارت عليه مناقشة النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية ، ولا ينس الباحث أن يختم بحثه بمقترحات لأبحاث تالية — علها تنير الطريق أمام الباحثين فى هذا المجال — وبخلاصة البحث التى جاءت محكمة ومستوعبة لأهمية البحث والفروض وتحديد المصطلحات ، والطريقة والاجراءات والنتائج ومناقشتها ثم التعليق عليها .

من أخبار الرابطة :

● اقامت الرابطة حفل تكريم لرئيسها الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف بمناسبة اعارته للعمل بكلية التربية بدولة قطر ، واستقبال رئيسها الجديد الأستاذ محمود النبوى الشال .

● وقد حضر الحفل لفيف من الخريجين من بينهم : الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى عميد كلية التربية ، والأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب رئيس تحرير صحيفة التربية ، والأستاذ عبد الرحمن محمود مدير عام التعليم الثانوى بالوزارة ... وقد كان حفلا تجلت فيه روح الأخوة والمحبة والوفاء .

● عقدت الرابطة ندوة حول « العلاقة بين التربية والفن » وقد شارك فيها كل من الأستاذ بدر الدين أبو غازى وزير الثقافة السابق ، والأستاذ عبد الغنى الشال عميد كلية التربية الفنية السابق والدكتور محمود قمبر ، والدكتور سيد صبحى المدرسان بكلية التربية بجامعة عين شمس . وقد حضرها عدد كبير من الخريجين .

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠

دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلي ـ القاهرة)
تليفون : ٢٢٠٧٩

دار غريب للطبـــاعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلي ـ القاهرة)
تليفون : ٢٢٠٧٩